



منحة 2005 SIDA السويد







الدكنشول

كالعالم *كي زي*تون سينسية _{والس}ور



٢٨ شارع عبد اليفائل شروت - القاهرة ت ٢٩٣٦٤٠١

عالق اكتب

نشر - توزيع - طباعة

4 الإدارة :

16 شارع جواد حسنى – القاهرة تليفون : 3924626 فاكس : 002023939027

ه المكتبة :

38 شارع عبد الخالق شروت – القاهرة تليفون : 3926401 - 3959534 ص . ب 66 محمد فريد الرمز البريدي : 14518

الطبعة الثانية :
 1425 هـ — 2005 م

1 ----

♦ رقم الإيداع 2002/11604

I.S.B.N ف الترقيم الدولي

977 - 232 - 303 - 6

- ♦ الموقع على الإنترنت: WWW.alamalkotob.com
 - البريد الإلكتروني : info@alamalkotob.com

تنبيه

حقوق النشر محفوظة للمؤلف، ولا يجوز نشر أى جزء من هذا الكتاب أو اختزان مادته بطريقة الاسترجاع، أو نقله على أى نحو، أو بأى صورة سواء أكانت إلكترونية، أو ميكانيكية، أو بالتصوير، أو بالتسجيل، أو خلاف ذلك إلا بموافقة كتابية سابقة من المؤلف، وكل من يخالف ذلك يتعرض للمساءلة القانونية.



فاتخة الكتاب

قال الله تعالى (شَهِدَ اللهُ أَنَّهُ لاَ إِلَّهَ إِلاَّ هُوْ وَ الْمَلاَّئِكَةُ وَأُولُوا الْعِلْمِ) صدق الله العظيم

وشـــكل هذا الكتاب منعطفاً في حركة القيّر التربوي ، فقد كانت – ولا تزال– هذاك الكثير من التداخلات بين الروس والمفاهيم التربوية ، ويخاصة ما يفقص منها بمجال التتريس . ولقد حاول المؤلسف أن يعطي تتطويطاً مفصلاً للصورة الكابلة التي ارتسبت في ذهك عن التتريس كنظام متكامل أسه مكرناتسه وحــدوده ، ليكون هذا التخطيط في النهاية تليلا يضع المفاتيح في الأيدي ، أو منخلاً يفضى إلى أبهاء عالم يحتم فيه الجنل وتتصارع فيه العقولات .

وقد استهدف الكتاب تقديم إلطار معرفي يمكن أن يسهم في تنمية العهارات اللفنية العرابطة بالتدريس ، والذي تمثل بعداً أساسياً من أبعاد إعداد المعلم .

ويتندسمن الكستاب أربعسة البدواب : عنسي السينب الأول بعقهوم التتريس ، ونوتشت المسسطلدات العرتسبطة بسه ، ثمم تبعث بتصور المكونات عملية القتريس ، وانتهى الباب بعرض لمهارات تصميم منظومات القتريس وتقديم نموذج مقترح لتلك المهارات سار الموالف على هدية بقية أجزاء الكتاب ،

ولمسا كان هناك الحديد من المهارات الأماسية التي ينبغي أن تتواقر في القائم بالتدريس ، فقد جاء الباب الثاني بعنوان مهارات ما قبل التدريس ، والتي تشمل الأهداف تصليفها وصياغتها ، ثم تطيل المحقوى ماهيّة وإجراءاته ، ثم مناشئة بيئة الفصل وكيلوة تولير بيئة جيدة للتدريس ، ومناشئة نمسانح السندريس بما تحقويه من استراتيجيات وطرق تدريس واغتبار الوسائل التعليمية ، وتخطيط للتدريس .

شم تصرحن الباب الثالث إلى مهارات التعريس أي المعارسات التي يجريها المعام داخل القمسل بضية إحداث التعليم المنتفود ، وقد اشتملت على مهارات الاتصنال، وجذب الانتباء ، وإبارة الدافعية ، وتوجيه التعزيز ، وفن طرح الأمثلة ، وحدن إدارة الفصل ، وباعتبار التقويم أحد المناشط الهاسمة للستمام عملية التعريس فقد جاء الباب الرابع متضمناً لكيفية تقويم نواتج عملية التعريس فضلاً عن مناشئة سيل تطوير الولجيات المنزلية . وجديسر بالذكسر أن التصور الذي تدمه المؤلف حول التدريس ومهاراته ، والمبني على كطبيل سلركيات التدريس التي يبكن المعلم التدرب عليها ، وإنقائها وممارستها ، لا يعني أن المعلم أصسبح هرفسياً السياً ، فالتعليم والتعلم عملية إنسانية يتحكم فيها عند من المتغيرات مثل مدخلات ومضرحات التعلميم ، وأنشطة تعلم التلاميذ ، وسلوك المعلم القبلي وكفاياته ، وخصائص التلاميذ ،

وقد هــاول المولسف علــي مدار خسس سلوات مشت تطليل ما كتب عن التنديس في الأكبيات العربية و الأجنبية ، ويخاصة الموسوعة الدواية التدريس ، وإعداد المعلم وتسكين الكم الهائل مــن المصــرفة هــول التدريس في إطار ينتظم فيه ذلك الكم ، وكانت خلاصة ما بلوره عن التنديس العمل الذي بين أينينا .

ويوجب الموانف عظيم امتقاله إلى الأمناذ الدكتور /حسن زيتون – أستاذ المناهج وطرق اللتريس بكلية التربية جامعة طنطا على محاوراته الفكرية حول موضوعات الكتاب على مدار الثلاثة اعسوام الماضية ، كما يوجه عموق شكره الطلاب الدراسات الطيا بتربية دمفهور –جامعة الإسكندرية على مساحدتهم ومفاشقهم المياضنة التي الذرت في بلورة هذا العمل .

ويــتوجه المولــف لــوقاته الأعزاء أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس لموازر اتهم له في إنجاز الممل . ويخمس باللذكر الدكتور / طاهر طوان لمراجعته اللغوية لهذا العمل. كـــا يــنقدم الموانف بخالص شكره ازميله الفاضل الدكتور / عادل البنا على ما قدمه من

حمد مشكور في قراءة معلومات فصول الكتاب المختلفة وتحسينها.

كمـــا يقتم المدولف ازرجته وأو لاده على صديرهم وتحدلهم ما استلزمته موضوعات الكتاب من تفرخ ومتابعة جارت على حقوقهم فتقيلوها بروح طبية ومشجعة ، جعله الله مداداً لميزان حصائلهم يوم الدين.

أرجم أن يصلي القارئ الكريم من وقته وصبره ومثابعته بعض ما استظرمته موضوعات الكستاب مسن تسامل ويحث ودرس ، حتى يبلغ القارئ ما أراده الكتاب ، فلما تصفح المتعجل بجمل القسارى لا يرى من الكتاب إلا القشور وصفائر الأمور ، فيحمل الألفاظ والمحاني طى للعزلف على ما ألف وعرف لا على ما تأمل ونظر ، فلا تزداد الروية إلا عشة ، ولا يزداد للطريق إلا ظلمة .

و إلى الله النجأ في تيميور ما قصدت ، وأن يجعله مما به وجهه أردت ، وأن ينفع به كل من وصل إليه ، فالاستعانة به والاتكال عليه ، وهو حصبي وامع الوكيل.

المؤلف

د. كمال عبد الحميد زيتون

دعاء المطم	
ربي يا من علم الإنسان ما لم يعلم ، الخفر لمي أن أعلم ما أعلم ، وما أنت به أعلم.	
ربى ،, سامحنى لجرأتي في أن أحمل أسم المعلم .	
وهو أسمك اللوراتي جل جلالك .	
وهينسي من الدناك قيماً من نورك لكي أحيا مدرستي من مسيم مسيمي حباً يملاً كل	
حواسي ، ويشغل كل إحساسي ، فلا أجد جمال الحياة إلا فيه في كل الأوقات ، في	
السر والعلن . آناء الليل وأملراف النهار .	
إلهسمي يا معلم الكون ويا من كرمت الإنسان وخلقته في أحسن تقويم ، اجعل غيرتي	
وحماسي دائمتين دائبتين .	_
واجمل تنوطي ، وخور عزيمتي عابرين .	
خلصىسني يسا ربي من هذه الرغية الدنمة في التخفف من أحياتي وأثقالي لكي أتساوى مع الأخرين من خير أولى العزم .	
ربى لجعل أمومتى وأبوتى تفوقان كل أمومة وكل أبوءً . حتى أحنو على مالابي وأهبهم	
ولي ١٠ مليدي موسي وجودي هوس دي سوت ودي بود ، سبي سنو سبي وسيم وأدافع عقهم بوجدان أم لهم ، ويلصنان أب لهم .	_
هيني من لدنك منحة الحدب لكل طلابي أيا كانوا ، وأنى كانوا .	
ريــــــاه أعنـــيّ أن أنظـــم واهدأ من طلابي في أكمل قصائدي . وعلى أن أنسجه في	а
أعنب الحاني ،	
ربيي إلك لا تتخذ من العباد غليلاً ولكن اغفر لي أن أناجيك كما يناجي الخليل خليله .	
نمسن أحب الماء اللسه أحب الله الماءه وأنا ألقال في صلاتي ونسكي ومحياي ، وأني	
كل طفل أعلمه وأنقذه من الطلمات .	
ربيي توني وهبيع لمي من أمري رشداً .	
لا تصبير لي سوالك ولا معين لي إلاك .	
وعندما يصفو تلبي ويرقى ليماني على معارج نورك .	
وتثلَّق نفسي بحب الحق وتقوى طائقي بالذود عنه .	
فقد أجد نفسي وحيداً ويعيداً . قانصنــــــي في وحدثي وقريني من جلالك.	
فلا لكون وحيداً ولا بعيداً . فبك لكثر ، ومعك أعز .	Q
ربي رصَّع نضىي يدرر البساطة وخفض الجناح .	
وهبني العمق ونفاذ البصيرة في التعليم .	
وطهَر نفسي من غواية الغزور في النطيم .	
ومن أباطيل الأياطيل في التعليم .	

وجنبني منبة قيض الربح في التطوم .	
ومن ليثار المافية والركون إلى الدعة في التطوم .	
ومن الملك والمنام ، ورقى العادة والخلوع للدارج وأمر المعلوم .	Q
خذ بيدي ، وأذن لمي في أن أرفع عيني فوق جراحي كل صماح ، وأتا أدغل مدرستي ، فلا أحمل همومي إلى قاعة درس، وإنها أحمل هشي .	
نمان معومي بن فاعه درسي ، ويما اهمن معني . ولا أنقبان تفاهاتي وسخافاتي إلى هرم العلم المقدس ، وإنما أطرحها وأرميها حتى لا تلت	0
في عضدي ، وتندس أمانتي فأكون لخلوماً جهولاً .	
ربي يدي طرية ندية إن عاقبت واوية سفية إن أصليت وأثبت .	
وأعلسي أن أنستهر نفسسي وأعلِلها إن آلمت في تصويبي لأغطاء طلابي إقللة لهم من	
عثراتهم .	
قلاًلأ تفسمي يسا ربي ، يحيهم وأنا أصحح أغطائهم ، وأهدي من ضل سواء السبيل .	
واجعل بناء مدرستي من الأرواح لا من الليتات والألواح .	
تشع من حيطاتها العارية ما في من حماسة وإيمان.	
وأجعل من تلبي حصداً منهماً صامداً لأحداث الزمان .	
ربى ،، أهني على أن يكون ديدني أن أطم وأحب	a
يكل حزارة وحماسة وغيرة في هذه الحواة الدنيا .	a
واجعـــل من تعليمي وحبي شغيماً لدخولي في ملكوت رحمتك يوم لا ظل إلا ظلك	
4 ** **	

.

صفحات	الموضوع
7 - 0	فاتحة الكتاب
V - A	دعاء المعلم
17	المحتويات
	الباب الأول : التدريس وتصميم منظوماته
17 - 53	الفصل الأول : مفهوم التدريس
**	١ - النطور التاريخي لمفهوم التدريس
10	٢ – مفهرم التدريس
**	أ ~ المعلى اللغوي لمفهوم التكريس
٣.	ب – المعنى الاصطلامي للكتروس
71	أولاً : للتدريس ياعتباره عملية اتصال
**	ثانياً : التتريس باعتباره عملية تعاون
**	ثالثاً : التنريس ياعتباره نظاما
T2	رابماً : التدريس باعتباره نقل معلومات
٣٤	خامساً : التعريس باعتباره مهلـــــة
٢٦	سانساً : التتريس باعتباره علماً أم قناً
4.4	سابعاً : الكتريس بوصفه سييلاً للنجاح
4.4	ثامناً: التدريس باعتباره نشاطأ مقصوداً
£١	ئاسماً : التتريس باعتباره سلوكاً معيارياً
٤١	عاشراً: نمو تعريف علمي التدريس
24	تطبيقات عملية
V3 - FV	الفصل الثاني : الندريس الفعال والمصطلحات المرتبطة به
13	أولاً : مفهوم الكفاءة
£ 9	المعنى اللغوي للكفاءة
۰.	المطى الاصطلاحي للكفاءة
01	ثانياً : مفهوم الكفاية
01	المعنى اللغوي للكفاية
٥٢	المعنى الاصطلاحي للكفاية
οŧ	ثَالثًا : مفهوم الفعالية
οŧ	المعنى اللغوي الفعالية

الصفحات	الموضوع
οŧ	المعنى الاصطلاحي للقعالية
00	رابعاً : مقهوم الأداء
70	المعنى اللغوي للأداء
٥٦	المعتى الاصطلاحي للأداء
٥٧	خامساً: أيماد الكفايات التي ينيفي أن تتوافر للمطم الماهر
7.1	سائساً: أيماد التعريس الفعال ممثلة بخرائط المفاهيم
٧٢	سايعاً : تطبيق عملي : بطاقة تقويم أداء المعلم في مهارات التدريس
91 - 17	الفصل الثالث : مكونات عملية التدريس
٧٩	أولاً : المعلم وأدواره (المعلم يوصفه متخذ قرار : خبير ، قائد، مرشد)
٨١	ثانياً: المتعلم
٨٤	ثالثاً : المادة الدراسية
۸٥	رابعاً : بيئة النملم (البيئة المصابية)
۸۵	خامساً : مؤثرات علمة على الكريس
۲۸	سائساً : التَّعَادُ القرار في التدريس
٨٨	- الغرض من اتخاذ قرار
۸۸	 اتخاذ قرار من قبل الإنسان
9.	– نموذج العوامل الذي تؤثر في قرارات المعلم وأحكامه
90	سابعاً : تطبيقات صلية
109 - 99	الفصل الرابع: تصميم منظومات التدريس
1 - 7	التدريس والنظم التدريمية
1 - 8	النظام والتدريس
1-7	مزايا تبني مدخل النظم في تصميم منظومات التدريس
1 - 9	نماذج منظومات التدريس
1 2 7"	تحليل ناقد لنماذج منظومات التتريس
114	الحاجة إلى تطوير نموذج لتصميم التدريس
129	نحو نموذج مقترح لمنظومة التدريس
107	تطبيقات عملية

الصفحات	الموضوع
	الباب الثاني : مهارات ما قبل التدريس
198 - 175	الفصل الخامس : صياغة الأهداف التدريسية
170	أولاً : الغايات والأغراض والأهداف (من العمومية إلى التحديد)
177	ثانياً : مستويات الأهداف
174	ثالثاً : مجالات الأهداف التدريسية
1.61	رابعاً : الأهداف السلوكية (الإجرائية)
1.44	خامساً : تطبيقات عملية
711 - 110	الفصل السادس: تحليل المحتوى التعليمي
197 . (4	أولاً: تطيل المحتوى: (مفهومه، أهدافه، خطواته، معاييره، خصائصه
Y + Y	ثانياً : أنواع تحليل المحتوى
7 • 7	- - تحليل المحتوى المهاري
3 • 7	- تحليل المحتوى المعرفي
7 - 0	ثالثاً : إجراءات تحليل محتوى الدرس
Y + 7.	رابعاً: المشكلات التي تصاحب عملية تحليل المحتوى
Y - V	خامساً: بعض الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى
Y + 9	سادساً : تطبيقات عملية
717 - 777	الفصل السابع : تنظيم بيئة الفصل
710	أولاً : المناخ المدرسي والبيئة المدرسية وبيئة الفصل:المفاهيم والمحدود.
717	ثانياً : تعريف بيئة الفصل
***	ثالثاً : أبعاد بيئة الفصل
***	رابعاً: النَّنظيم المكاني لمجرة الدراسة
377	خامساً : الشروط الولجب توافرُها في بيئة الفصل
YYY	سادساً : نحو بيئة إيجابية الفصل
AYY	سابعاً : تطبيقات عملية على بيئة الفصل
17 170	الفصل الثامين : تحدد نماذج التدريس

صفحات	الموضوع ال
YTV	اولاً : ماهية نموذج التدريس وأهميته
484	ثانياً : خصائص نماذج التدريس
727	ثالثاً : أنواع نماذج التدريس
YeY	رابعاً: تطبيقات عملية على نماذج التدريس
77 - 227	الفصل التاسع : تحديد استراتيجيات التدريس
777	 ١ - استر اتهجية التدريس وطريقة التدريس بين الاحتواء والاشتمال
170	٢ مفهوم الاستراتيجية٢
770	٣ – استر أتيجية التدريس
777	٤ - مكونات استرانيجية القدريس
777	أولاً: استراتيجية الاستقصاء
777	ثانياً: استراتيجية الاكتفاف
XVX	ثالثاً: استراتيجية حل المشاكل
YAo	رابعاً: استراتيجيات التعليم الفردي
197	خامساً: استراتيجية تدريس القضايا الجدلية
191	٥ معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة
110	٦ - تطبيقات عملية على استراتيجيات التدريس
78 7.	الغصل العاشر : تحديد طرق التدريس
7-7	١ – تاريخ طريق التدريس١
T+A	٢ – مفهوم طريقة التدريسسر
717	٣ – تقسيمات طرق التتريس٣
ى،	أولاً : طرق التدريس الشائعة (المحاضرة ، المناقشة ، العصف الذهد
717	البيان للعملي، تمثيل الأدوار، للعمل الجماعي)
	ثانياً : طرق التدريس غير اللفظية (الأحلام ، الإثارة الحسي_ة،
۳۲۸ ۰۰	الفكاهة، الألعاب والألغاز، التصور والتخيل، الخرائط العقلية)
	ثالب ثأ: طــــرق الــــندريس التكامل ية (الخــــيال الع
ww.	

الصقحات	الموضوع
777	٤ - المعلم وتصوراته حول طريق التدريس
271	٥ – معايير اختيار طريقة التدريس الملائمة
٣٣٦	٦ - تطبيقات عملية على تحديد طرق التدريس
77A - TE1	الغصل الحادي عشر: اختيار الوسائل التعليمية
787	- مفهوم الوسائل التعليمية
722	- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التدريس
٣٤٦	- تصنيف الوسائل التعليمية
757	- تصنیف " انجار دیل "
717	- تصنيف " أولينج "
718	- تصنیف " أوسان "
TEA	- تصنیف " دونکان "
To.	- تصنیف " بریتس "
To •	- تصنیف " حمدان "
ToY	- تصنیف غلیل عزیز وخیاز البیرمانی
Tot	 المواد التعليمية وإمكانية استخدامها في التدريس
r4.	 كيفية اختيار وسيلة تعليمية معينة لعوقف تعليمي محدد
271	 معايير اختيار الوميلة التعليمية في عملية التدريس
*74	- قواعد الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية
772	- معاوقات استخدام الوسائل التعليمية
777	- تطبيقات عملية على كيفية اختيار و استخدام الوسائل التعليمية
T9T - T79	الفصل الثانسي عشر: تخطيط التدريس
۲۷۱	- مفهوم التخطيط للتدريس
TYY	- خصائص التخطيط الفعال
۳۷۳	- أهمية التخطيط للتتريس
475	- الافتراضات التي استدعت الحاجة إلى تخطيط التدريس
TVo	- مسته بات التخطيط

	14
الصفحات	الموضوع
777	التخطيط اليومي للتدريس
***	- صور تخطيط الدرس
٣٨٥	- بعض الاعتراضات التي نثار حول تخطيط الدروس
۳۸۸	- مراحل تدريس حصنة
44.	- بطاقة ملاحظة لتقييم الخطة المبدئية للدرس
444	- تطبيق عملي على كيفية إجراء تخطيط للدرس
	الباب الثالث: مهارات التدريس
£7E - 79V	الفصل الثالث عشر : تحسين الاتصال
*44	- مفهوم الاتصال
49	- خصائص عملية الاتصال
٤٠١	- عناصر عملية الاتصال
٤٠٣	- العوامل المؤثرة في فعالية عملية الاتصال
£ + 0	- أنواع الاتصال داخل القاعات الدراسية
٤٠٨	- أنماط الاتصال داخل الفصل التعليمي
27.	- تطبيقات عملية على الاتصال الدراسي والتعليمي
673 - 733	
£ 77	- مفهوم الانتباء
473	- أنواع الانتباه ,
173	- أهمية الإنتباء أثناء عملية التدريس
279	- حركات الانتباه التي يمارسها المطمون
£ 47	- سلوكيات المعلم للمحافظة على الانتباه داخل القصل
279	- تطبيق عملي على النشاطات التي يستخدمها المعلم لجنب الانتباه
733 - • 73	
220	- حول مفهوم الدافعية
F33	- نظريات الدافعية
1 1 V	- الدافعية والموقف التعليمي التعلمي

الصفحات	الموضوع
£0Y	- وظائف الدافعية في عملية التدريس
208	- الدافعية في بيئة الفصل
207	- الدافعية واستراتيجيك التدريس
£oA	- تدريبات حول إثارة الدافعية
173 - 743	الفصل السادس عشر : توجيه التعزيز
177	- مفهوم النعزيز
171	- أهمية التعزيز
373	– أنواع التعزيز
£VY	- نظم التعزيز
£ 7 Y	– جداول التعزيز
٤٧٥	- سو ء استخدام التعزيز
7°V3	– بدائل التعزيز للموجب
£YA	- تدريبات حول سبل توجيه التعزيز
7/3 - 7.0	الفصل السابع عشر : فن طرح الأسئلة
£Ao	- حول مفهوم السؤال :
FA3	- أهمية الأسئلة الصغية
£AY	- مهارات طرح الأسئلة
£AA	- مهارة صوغ الأسئلة
114	- مهارة تصنيف الأسئلة
292	ر- مهارة توجيه الأسئلة
	- مهارة تحسين نوعية الإجابات
0.1	- الأخطاء الشائعة عند طرح الأسئلة
0.4	- تطبيقات عملية على فنيات ومهارات طرح الأسئلة
۷۰۰ – ۲۲۵	الفصل الثامن عشر: حسن إدارة الفصل
0.9	- مفهوم إدارة الفصل ومكوناته
017	- كغايات إدارة الفصل

الصفحات	الموضوع
015	- النظام داخل الفصل المدرسي
04.	- أسباب سوء سلوك التلاميذ دلخل الفصل
077	- استراتيجيات إدارة الفصل
AYA	- أتماط إدارة الفصل
۰۳۰	- مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها
٥٣٢	- قائمة المطم لمنع مشكلات إدارة القصل
072	~ تطبيقات عملية على فنيات ومهارات إدارة الفصل
	الباب الرابع: التقويسم
۳۰۲ – ۲۰۲	الفصل التاسع عشر : تقويم مخرجات التعليم
130	- القواس والاختبار والنقويم
PEY	- أنواع التقويم
oti	– معايير التقويم
010	- وظائف النقويم
010	- الاختبارات وأنواعها
ο£Λ	- الاختبارات التحصيلية وأسس بنائها
٧٢٥	- إجراءات تصميم اختبار تحصيلي
٥٧٦	- إجراءات تصميم مقياس اتهاهات
29.5	- قياس الجوانب المهارية (اختبارات الأداء)
099	- تطبيقات عملية
777 - 77 <i>7</i>	الفصل العشرون : تطوير الواجب المنزلي
7.0	- تطور الاهتمام بالواجب المنزلي
7.7	- فعالية الواجب المنزلي على أواتج النعلم
7-4	- مفاهيم خيطاً. عن الواجب الغنزلي
71.	- أخطاء يتوقع حدوثها من الواجبات المدرسية
111	- دور المعلم في إنجاز الواجبات المنزلية
717	- خصائص الواجب المنزلي الجيد

الصفحات		لموضوع
٦١٤	غزلي	- الملائحة المقترحة الخاصة بالواجب اله
711/	٠٠٠ المار ١٠٠٠ المار الم	- تطبيقات عملية على فنيات إلو أحب الو

الضصل الأول: مصفى عصوم التصديس .

- القصل النائي: البدريس الفعال والمصطلحات المربيطة به .
- الفصل الثالث: مكونات عصملياة التسدريس
- الفصل الرابع : تصهميم منظومات التدريس

الفصيل الأول

مضهوم التدريس

١- التطور التاريخي لمفهوم التدريس .

٢ -- مفهوم التدريس .

أ . المعنى اللغوى لمضهوم التدريس

ب - المعنى الاصطلاحي للتعدريس

أولاً: التدريس باعتباره عملية اتصال.

شائيساً ؛ التدريس باعتباره عملية تعاون .

السناء التدريس باعتباره نقل معلومات .

رابعها : التدريس باعتباره نظاما .

خامساً ؛ التدريس باعتباره مهنة .

سادساً : التدريس باعتباره علما أم فناً .

سابعاً: التدريس بوصفه سبيلا للنجاح .

ثامناً: التدريس باعتباره نشاطاً مقصوداً.

تاسعاً: التدريس باعتباره سلوكًا معياريًا.

عاشراً: نحو تعريف علمي للتدريس.

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الأول (مقهوم التدريس)

- بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -
 - ١- تتبع التطور التاريخي لمفهوم التدريس
- ٧- تحديد معنى التدريس من خلال معناه اللغوي والاصطلاحي.
 - ٣- مناقشة تعريفات التدريس العشرة
- التعرف على المنطاقات الفكرية للتعريفات المختلفة للتدريس .
 - ٥- الترصل إلى تعريف علمي للتدريس.
 - ٦- تحليل المصطلحات المرتبطة بالتدريس.

الفصل الأول

مقهوم التدريس

١ - التطور التاريشي لمفهوم التدريس .

لعمل نقطمة المبدء استحديد ماهية الندريس قد تتطلب منا نتاول النطور التاريخي للمتدريس، ففي صباح التاريخ كان المتعلمون أقرب الناس إلى المحام والملوك؛ ويسرجم ذلك إلى حاجة الدولة القديمة إلى المثقفين والمتعلمين الذين ندر وجودهم، فبدا المتعلم وكأنه ملاك أو إله. ومن هنا أصبح المعلم - مهما يكن بعيداً -قبلة من يبغى التقرب إلى الحكام، أو من يطمع في الحكم والسلطة، فاهتم الجميع بالتعليم والتعلم للوصول للحكم، وعلى الرغم من أن التدريس سلوك قديم مارسه الإنسان منذ القدم، فإنه لم يظهر في الغرب كمهنة رسمية معترف بها وبخصائصها الحاضرة إلا مع بداية القرن الثامن عشر عندما بدأت سلطة الكنيسة تنحسر عن شسئون المجمع الدنيوية. لكن الأمر اختلف في الشرق، فإن مهنة التدريس ظلت مهصورة على رجال الدين وموجهة نحو الأمور الدينية حتى بداية القرن الحالى، حيث أخذ التدريس - بوجه عام - ومدارسه ومعلميه - بشكل خاص - يتصفون بالتخصصية والاستقلال التدريجي عن السلطة الدينية المباشرة. ومهما يكن من أمر، فقد انحصر التدريس بمعناه المنظم على إعداد المحاربين وتدريبهم على فنون القتال، وخبر مثال على ذلك التعليم الأشوري والإسبارطي. أما في الصين القديمة فقد ركز التدريس على إعداد الكتّاب والموظفين الصالحين للمجتمع وإداراته المدنية المختلفة. ومسع إطلالة القرن السادس قبل الميلاد، تحول اهتمام التدريس إلى وجهة لخرى هي تدريب القادة وإعدادهم ، كما كان الأمر في التعليم الأثبني الذي تميز -بحق - بهذه الوظيفة وركز على تحصيلها، وفي الهند ركز التدريس بدرجة رئيسية على تعليم المعتقدين والعلماء والدعاة لتحقيق غرضين رئيسين هما: صلاح الفرد ونجاتمه في الدنيا، والغرض الثاني هو قبوله في الحياة الآخرة (والكلام هذا متحفظ

وعندما شعر الأوروبيون بالحاجة لدراسة علوم الأمم الأخرى وحضاراتهم، اهــتموا بالــتدريس؛ وذلك لتعليم الأفراد وإعدادهم كعلماء حتى يكونوا قادرين على

عليه عند الهندية واليهودية).

البحث والتقمعي في إنجازات البونانيين، والعرب المسلمين (۱۱:۱۱) (أ المستفادة منها في تطوير الفكر والحياة الأوربية، مما تبلور من جراء هذا التدريس حشد لا بأس به من العلماء الذين أخذوا على عائقهم ابتكار المديد من النظريات والإجراءات التربوية والنفسية التي تتاولها المربون واستفلاوا منها في تطوير التربية وتحسين ممارساتها ونستائجها، ومن أمثلة علماء التدريس في عصر النهضة والقرون القابلة التي نتئه: "ماروجراسكان" Marograskan ، و "جسون لوك" John Look و "كومنيوس" وهستوريل" وهدوريات" والمدروبل" والمستوريل" والمدروبل" والمدروبل"

و"هريارت" Herbart، وغيرهم.	Frobe
ومن أمثلة علماء التدريس في عصر الإسلام:	
الخليل بن أحمد الفراهيدي: أشهر كتبه "معجم العين".	
ابن سينا: الذي اعتمدت عليه أوربا في دراسة الطب.	
ابن خلدون: رائد علم الاجتماع.	
أبو بكر الرازي: وكان من البارزين في الطب، والصيدلة وقد عرفت أوربـ	
عنه أثر الجرائيم في نقل الأمراض.	
أبو حيان التوحيدي.	
الإمام أبو حنيفة النعمان بن ثابت، صاحب أشعر المذاهب الفقهية.	
ابن رشد : في مجال الفلسفة، فلم تعرف أوربا الفلسفة القديمة إلا عن طرية	
الفلاسفة المسلمين.	
الإمام ابن القيم : صاحب كتاب "الطب النبوي".	
ابسن هشسام اللغوي: الذي قال عنه ابن جني: إنه أعلم أهل الأرض في	
النحو.	
حجة الإسلام الإمام أبو حامد الغزالي صاحب كناب "إحياء علوم الدين".	
ابسن مالك: جمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك الأندلسي (صاحب الفقيا	
ابن مالك).	
الجاحظ : وهو أول متحدث في اليلاغة.	
الإمام محمد عبده : الذي أسس مع أستاذه مجلة "العروة الوثقى":	

^(*) الرقم الأول يشير إلى المرجع، والرقم الثاني يشير إلى رقم الصفحة.

ومع إطلالة القرن العشرين، بدأ التركيز على الطفل واهتماماته ورغباته يظهمر جلياً في التربية الرسمية على شكل مدارس ووسائل تطبيبة معيزة، حين قام "ديموي" Dewey بالإفسادة مسن تعالميم وفلمسفات مسن سبقه من أمثال "روسو" و"بستالوزي" و "فروبل" وغيرهم وخلصة ما يتعلق منها بنمو الطفل، مترجماً إياها إلى مدارس وفلسفة تربوية حديثة سانت سدون منافسة سد عالم التربية بشكل عام حتى منتصف القرن الحالى.

والتنديس الذي تطور تدريجياً عبر العصور حتى وصلنا بصيفته الحديثة، هو في نفس الوقت علم تطبيقي انتقائي، أخذ من العاوم الأخرى كالاجتماع والقلسفة والمنطق والعلوم العليمية وعلم النفس التربوي كثيراً من مبادئه وإجراءاته فنتج عن هذا كله أن تعبز بطبيعة خاصة.

٢ - مفهوم التدريس:

لعسل عسنوان هذه الفقرة يتم عن أن التدريس له مفاهيم عديدة، وتعريفات متنوعة، ومع أن لفظ "التعريس" من أكثر الألفاظ شيوعاً واستعمالاً في الحياة المعلوة والاجتماعية، حيث انتشر التعليم لدى جميع ففات المجتمع وطبقاته، وزاد إقبال الناس عليه وصدار يقام في مؤسسات كثيرة ومختلفة، ويوسلال متتوعة ومتعاونة، ومع ذلك فلسو سألت عن معنى "التعريس"، لوجنت إجابات متحددة ومتفاوتة، ولكنها جميعاً لا تزيد على أنه "عملية إيسال المعلومات إلى أذهان الدارسين". و هذا المعنى صحوح ولكت لا يعتبر المعنى العلمي التفوق، ومثله في ذلك مثل اتفاق لكثر الناس على أن مصلى "المسلم" العسلمة الاتصال بالله في أن التعريف العلمي "أقوال وأفعال مخصوصة، مفتحة بالتكبير ومختتمة بالتمليم". ذذا كان لابد من تحديد معنى التعريف العقاق الكثر الناس على أن التعريف تحديد معنى التعريف العقاق التعريف التعريف

فتحديد معنى "التدريس" أمر ضروري؛ حيث يحتاجه المدرس الذي سنسوم بعملية المدرس الذي يشرف على الموسمة التدريس، والتلميذ الذي سيشاركه فيها، والمدير الذي يشرف على المؤسسة التي يتم فيها التدريس، وقد يكون من واجباته معرفة هل يقوم كل مدرس لديه بعملية التدريس؟ أم لا، والموجه الذي يتعلق عمله بتقويم عملية التدريس ليحدد نقاط القوة والضعف في عمل المدرس، أو ليصدر حكماً في مدى صالحية المدرس لعملية الستدريس ... والسخ ، ويحتاج إلى مفهوم التدريس قبل كل من منبق طالب الجامعة أو كليات المعلمين، وجميع من يعد نفسه لعملية التدريس اقتداء بالرسل

والأنبــياء علـــيهم العســـلام "إن الله عـــز وجل لم يبعثني معنفاً، ولكن بعثني معلماً وميمر أ".

ومن ثمُّ كان من الضروري توضيح معنى التدريس وتحديده، وذلك أأن من المنفق عليه أن لفكر المدرس التربوي أثراً في عملية اختيار "طريقة التدريس" ومكوناتها، لأن المدرس الذي يعتقد أن "التعليم" هو: "مجرد نقل للمعلومات"، وأن المتدريس يعني: "عملية ايصال المعلومات إلى أذهان الدارسين" سيجعل نفسه مسيطراً على الموقف التعليمي، فينفرد بالضبط والتحكم (٢٠: ١٥- ١١) . ويستغل ببذل النشاط والفاعلية، ويؤكد على أهمية الكتاب المدرسي والمادة الدراسية فيه، ويعتمد علمي أسلوب الإلقاء والتلقين ويبتعد عن كل الأساليب التي تتطلب الفاعلية والنشاط مسن الدارسين ... السخ . بيد أن المدرس الذي يعتقد أن "التدريس عملية تفاعل وتوجيه، وممارسية مناشط متعدة تعتمد على فاعلية الدارسين وجهودهم وتوجيه المدر من و إر شاده؛ لأن "التعلم" لديه تعديل للسلوك من خلال الخبرات التي تهيًّا للدارسين أو يمرون بها، لابد وأن يعتقد أن " دوره في عملية التعلم - التدريس -يتحصر في قيامه بدور العامل المساعد، موجهاً لها، مخططاً لمثيراتها ..."، ولذا لابد أن يحدد الأهداف التي ينبغي أن تُحقق، والمناشط التي سيقوم بها الدارسون لتحقيقها، وما يمكن أن يستثير فاعلية الدارسين ليقوم به، أو يوجه إليه، من وسائل معينة سمعية أو بصرية، أو سمعية بصرية معاً، أو رحلات وزيارات ... إلخ ، ولابد من تحديد التوجههات اللازمة عد ممارستهم كل نمط ليسيروا في الاتجاه الصحيح، أو لوقايتهم من الوقوع في الأخطاء الفادحة وغير ذلك، وهذا يعني أن المدرس سيترك طريقة التدريس القائمة على الإلقاء والتلقين، وحصر المعاومات فسى الكتاب المدرسي المقرر، بل ولابد أن توزع المناشط على جميع الدارسين، مع مراعاة الفروق الفردية في الأهداف والاستعداد والذكاء، والمشكلات، وما يستثير الفاعلية والنشاط (٢٠: ١٢ - ١٨).

وقد أدى النطور في مجال التعريس وتزايد حقائقه كما وكيفاً ، إلى تداخل مصطلحا تسه وعدم وضدوحها ارأى متخصصين كثيرين، سواء على مستوى الممارسة أو على مستوى البحث والتنظير؛ ومرجع ذلك لتعقد ظاهرة التدريس واختلاف التوجهات البحثية حوالها. فقد برزت عدة مصطلحات لتعكس طبيعة هذا الاختلاف ، فقى مجال إعداد المعلم برز مصطلح "مهارات التكريس" ، و" أنماط

الستدريس" ، وفسي مجسال الستعامل مع التلميذ ظهر مصطلح "استراتهجيات التدريس"، وفي مجال التعامل مع العادة الدراسية ظهر مصطلح "مداخل التدريس"، و "مساذج الستدريس" و "مساذج الستدريس" و "مساذج الستدريس" و "مواد التدريس"، كما ظهر واضحاً التداخل بين مصلحي "التدريس" و "مائل التدريس" و "مواد التدريس"، كما ظهر واضحاً التداخل بين مصلحي "التدريس" و "التعام" (٣٠ ـ ١١ ـ ١١).

وقد بذلت جهدود عديدة من قبل متخصصين في التربية في محاولاتهم للبحث عن تعريف التربية في محاولاتهم للبحث عن تعريف التدريس، وكشف أنماطه المتعددة وذلك لإيجاد قاعدة تربط تلك التعريفات. ويمكن تحديد مفهوم التدريس من خلال مجموعة من العناصر ممثلة في معلى السنويس لمن خلال مجموعة الكتابات التي تعاولته، ولنتاول عرض هذه العناصر تفصيلاً على النحو التالي :

أ – المعنى اللغوي للندريس :

بـــادئ ذي بدء لكي نعرف التدريس لغوياً بجب أن نعود الأصل الكلمة من خلال الأصل المعجمي في اللغة للعربية، فالتدريس من درس، فيقال: " نرَسَ الشيء ـــ يدرسه درساً ودراسة، كانه عائده حتى انقاد لحفظه، وقيل: درست أي قرأت كتب أهـــل الكتاب، ودارستهم: ذاكرتهم، ومنه دَرَسْتَ ودرستَ، ويقال: نرَسْتُ السورة أو الكتاب أي: ذلله بكثرة القراوة حتى حفظته " (٢: ١٧).

هذا وكلمة الكدريس مشتقة من الفعل بَرَّسَ، و "تَرَّسُ الكتاب: قام بتدريسه، وتدارس النعي، أي: درسه وتعهد بالقراءة والعنظ، ومنه الدرس: وهو المقدار من العلم يدرس في وقت ما، والجمع دروس" (٢١، ٣٠٠).

ويقــــال أيضاً: "دارست الكتب وتدارستها وادّارستها ؛ أي : درستُها، وفي الحديث الشريـــف: "تدارسوا المقرآن"؛ أي: الترةوّه وتعهدوه لنذا تنسوه" (٣: ٨٠) .

ولقدد وردت هذه الكلمة ببعض مشتقاتها في القرن الكريم ست مرات (۲۳) و الكريم ست مرات (۲۳) و الكريم ست مرات (۲۳) و الكريم ست مرات (۲۳) قد من الكريم ست مرات (۲۳) قد من الكريم الكتاب إذا أكثر قراءته، وذلك الكريم الكتاب إذا أكثر قراءته، وذلك المدخل وأصله من درس الحلطة يدرسها درساً ودارساً إذا دارسهسا" (۲۰ -۱۸۱۲ و هـ فسند إلى الماضي واو الجماعية في قروا ما قدا الكريم الك

في الكتاب، وهو التوراة، وتنبروه مراراً (٢٠١٧). أيضاً ورد المصدر من كلمة الستدريس فسي قراله ؟ "وإن كَمَا عَنْ دراستهم الفظيان" (الاسم، ٢٥١)، وجاء المصدر عنها في قوله ؟ "ويما تُمَثّم تَدْرُسُونَ" (الراحسون ٢٧١)، وقوله ؟ "ويما تَمْثَم تَدْرُسُونَ" (الراحسون ٢٧١)، وقوله ؟ "وَمَا أَنْهُم تَدْرُسُونَ المِنا في قوله ؟ : "أَمْ لَكُم تَعَلَيْ في قوله ؟ : "أَمْ لَكُم تَعَلَيْ في قوله ؟ : "الم لَكُم تَعَلَيْ في قوله ؟ : "الم المعانى المناسون المي تقرمون فيه (٢٧١).

أما إذا لنقله امن اللغة العربية إلى الإنجليزية، نجد أن كلمة التدريس وردت بمعنى (مهنة) التعليم أو التعليم الانتريس، أو مذهب، أو تعليم" (١٣٤٠-١٣٤١)، وكذلك تعليم: "إرشاد الإنسان بالتعليمات أو المعلومات المنتوعة في المعاهد التعليمية بواسطة المعلم" (٢٠٠٠-٨٨٥)، وكذلك وردت بمعنى "ما يتم تعلمه من المبلدئ" (٢٠١٠)، وبقال: "لارس، لقن" (٢٠٠٠-٢٠٩١)، ويقال: "درس، علم" (٢٠٠٠-٢٠٩١)، أي أنها تعني يشرح ويبين ويقدم دروساً في مكان ما. ونجد أن كلمة Teach عادة معان؛ منها (٢٠٠):

- ١- إعطاء تعليمات.
- ٢- توصيل شيء ما "مهارة __ معرفة".
 - ٣- فعل شيء ما لكسب الرزق.
 - إ- وضبع شيء ما كحقيقة أو قاعدة.
- إقناع شخص ما بفعل شيء عن طريق العقاب أو الخبرة.
 - ٦- تعليم شخص ما التعليمات الخاصة بعمل شيء معين.

وهناك استخدامات عدة لكلمة Teach فإما أن تكون بمعنى:

□ Educate وتشيير إلى تطور شامل في معلومات الشخص، وخاصة في المدارس، والحامعات.

Teach تشير إلى مادة أكاديمية أو مهارة معينة، وتستخدم في الموافف الرسمية	
وغير الرسمية.	
Coach وتستخدم في التعليم غير الرسمي.	
Train وتعنسي تحقيق نتسيجة مطلوبة في سلوك أو في مستوى أو مهارة أو	
the state of the s	

□ Instruct وتعلي إعطاء معلومات أو معرفة خاصة لمجموعة تحت التدريب.
ومسن المفيد في هذا الصند الإشارة إلى ما يسمى بالتعريف الوصفي
للتدريس أا Descriptive Definition الذي لتخذه "تذكن" Dunkin وهو يؤكد على
الاستخدامات الأولية للكلمة، فإذا ما استخدم المصطلح لييان أشواء محددة، وأحداث
بعينها، وهي أن يفطي التعريف تأك الاستخدامات.

ولكلمــة "الــتدريس" تــاريخ عميق تبلينت مدلولاته من زمن لأخر، فلو استعرضــنة المعاني المرتبطة بكلمة التعريس سنجد لها ارتباطا مبكرا بكلمة التعلم المحلمة التعلم المحلمة المحل

وقــد رجع " بريف " Brief إلى تاريخ هاتين الكلمتين وصولاً لمعنيبهما ،
فبيسن أن كلمــة النعلم Learn قاتت من الوسط الإنجليزي Lernen والتي تعنى "
التعلم أو التدريس " وقد اشتقت من كلمة Lernen من الانجلو – ساكسون Anglo
→ Lernian Saxon منافعت لمن المنافعة للمنافقة المتعارف عليها التحريس، ولكله أصبح الآن يعني القيام بالتدريس، ولكله أصبح الآن يعني القيام بالتدريس وبخاصة للحقائق المتعارف عليها والمعتقدات. أي أن للكلمتين أصيلاً واحداً اشتقتا منه.

وبالبحث عن مشتقات كلمة "التتريس" في اللغة الإنجليزية القديمة، نجد أنها المحدرت من كلمة Taikjan ، وهذه الكلمة جنرها المحدرت من كلمة Taikjan ، وهذه الكلمة جنرها Taikjan ، وهذه الكلمة جنرها Taik

اللغوية، نجد أنه لكي تقول إنك تدرس، فهذا يعني أنك توضح شيئاً ما لفرد معين من خلال رموز أو إشارات باستخدامك إياها تستدعى استجابات عن الأشياء والأشخاص والملاحظات والنتائج وما إلى ذلك، أي يرتبط "التدريس" - اشتقاقاً - بالوسط الذي بعدث فيه.

ومما لانسك فيه أن التعريف الوصفي للتدريس في القرن الخامس عشر يختلف عما هو عليه الآن؛ فقد صعيغ التعريف الوصفي من مظاهر عدة، فلكي تقول إنسك تدرس فهذا يعني أنك تقدم معرفة، أو أنك تخبر إنساناً معيناً بكوفية عمل شيء ماء أو تقدم درساً في موضوع معين.

ب - المعنى الاصطلاحي للتدريس:

مما الاشك فيه أن مفهوم الكدريس - شأن أي مفهوم آخر - قد تعرض الأراء واتجاهات متبايضة، ويسرجع السبب في ذلك إلى وجود أكثر من اتجاء بين التربويين الذين حاولوا تعريف، فلكل منهم منهجه الخاص به، الأمر الذي ترتب عليه إعطاء مفاهيم ومسميات مختلفة له.

فسيعد مصرفة معنى التدريس لغوياً مع الإشارة للمعنى الوصفي ننتقل إلى السعود معيار السعود معيار السعود معيار السعود معيار موحد يمكن الاعتماد عليه في تعريفهم التدريس، والراقع أن هذاك أسساً تركزت معادات الدين ما داراً من المارة على المارة من المارة م

مريست الشراس. نعن المحلاء	4-)
التدريس باعتباره عملية اتمىال Teaching as a Communication	
التدريس باعتباره عملية تعاون Teaching as a Co-Operation	
التدريس باعتباره نقل للمعلومات Teaching as a Transformation	
التدريس باعتباره نظام Teaching as a System	Q
التدريس باعتباره مهنة Teaching as a Career	
Tooghing Spignes or Art hit I file a disclarate Will	\Box

التدريس بوصفه سبيلاً اللجاح Teaching as Success	
التدريس باعتباره نشاطاً مقصوداً Teaching as Intentional Activity	
التدريس باعتباره صلوكاً معيارياً Teaching as Normative Behavior	
Scientific Definition of Teaching التعريف العلمي للتدريس	
لمذا سنحاول كشف ملامح التعريفات السابقة وإيضاح مضمونها وفع	
At all the second secon	

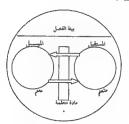
واها

لكي نصل المتعريف العلمي للتدريس، وذلك على النحو التالي:

أولاً: التدريس باعتباره عملية اتصال:

سنلاحظ في هذا الصدد أن كثيراً من الباحثين في مجال التدريس لهم آراء عديدة تشير إلى أن التدريس عملية اتصال؛ ومن هذه الآراء وجهة نظر نقول: "إن التدريس عملية اتصمال بين المعلم والتلاميذ، يحاول المعلم إكساب تلاميذه المهارات والخبرات التعليمية المطاربة، ويستخدم طرقاً ووسائل تعينه على ذلك مع جعل المتطم مشاركاً فيما يدور حوله في الموقف التعليمي " (١٤٠٤٨).

ويستقق مع هذه النظرة الساقة القول: إن التدريس "عملية اتصال بين معلم ومستعلم، يحرص خلالها المعلم على نقل رسالة معينة إلى المتعلم في أحسن صورة ممكنة" (٢٠:٧)، ويمكن فهم التدريس على أنه عملية اتصال من خلال الشكل رقم (١-١) التالى عرضه :-



شكل رقم (١-١) يوضح التدريس كسلية اتصال

فصن هذا الشكل يتضم لمنا الشكل يتضم لمنا أن التدريس عملية اتعمال بين العرسل والمستقبل، لكن هل التدريس عملية اتصال فقط من شأنه إيجابية المعلم، وسلمبية المتعلم المستقبل للمعلومات؟.

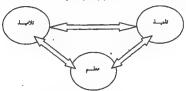
ثانياً: التدريس باعتباره عملية تعاون:

اتجهـت بعض التعريفات الحديثة للتدريس إلى الربط بين التدريس وقفاعل التلاميس وتفاعل التحديس وتفاعل التلاميس وتفاعل التلاميس ومن هذه التعريفات: "أن التدريس بقسد به معاونة الأطفال والشـياب على تعديل طرق تفكيرهم وشعورهم وأفعالهم، ووسائل المحدرس في هذا هي خفيرتـه من الخبرات السابقة ، وقدرته الفعالة على إحداث التحديل المعلوب" (١٢: ٢٧: ٢٠

وثمــة باحثون كثيرون معن يؤيدون ذلك التوجه برون أن التعريس سلوك اجتماعــي؛ حربــث لا ينشــا الـــتعريس سلوك اجتماعــي؛ حربــث لا ينشــا الـــتعريس في فراغ، بل له مجالاته المتعثلة في المعلم والمحتملم وموضوع التعلم وبيئة التعلم (٢١)، وهذاك تعريف آخر يعرف " التعريم بأنــه العملية التي يتوسط فيها شخص هو المعلم بين شخص آخر هو المتعلم ومادة علمية أو جانب معرفي ما لتيسير عملية، ويتضمن التعريس كل الطروف والإمكانات التسي يوفــرها المعلم في موقف معين ، والإجراءات التي يتخذها بمساعدة التلاميذ التحديد أمذا المعلم في موقف عدين ، والإجراءات التي يتخذها بمساعدة التلاميذ

وهذاك وجهة نظر أخرى التدريس لديها: موقف يتديز بالتفاعل بين طرفين رئيسيين همـــا المعلم والمتطم، وحدوث تعاون بينهما الإكساب المتعلم مجموعة من المعارف، والاتجاهات والمهارات التي تؤدى بدورها إلى تعديل سلوكه، وتعمل على نموه تعرأ شاملاً متكاملاً" (۲۰).

ونخلص مما سبق إلى أن التدريس عملية تماولية، قد يجري التفاعل فيها بيمن معلم وتلميذ، أو معلم وتلاميذ، أو بين بعض التلاميذ وبعض، بإرشاد المعلم. ويظهر ذلك واضحاً من الشكل رقم (١-٣) التالي عرضه :



شكل رقِم (١-٢) أشكال التعاون في بيئة الفصل

شِالثاً: التدريس باعتباره نظاما:

يسرى أصحاب هذا التوجه أن : التعريس نظام (٢ متكامل له مدخلاته و صلياته ومخرجاته المتمثلة في (٢٠:٧٠):

المدخلات : (المعلم، التلميذ، المناهج الدراسية، بيئة التعلم).

(٣- العمليات: (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، التقويم).

المخرجات: (التغيرات المطلوب إحداثها في شخصية التلاميذ).

ويستفق بعض التربويين على أن التدريس يعبر عن مفهومه كمنظومة كما هو موضح بشكل رقم (١ -٣) لتالي عرضه :



شكل رقم (۱-۲) التدريس كمنظومة

وقد حاولت بعض الأدبيات وضع توصيف التدريس من منظور النظم (**)،
وذلك على أنسة "نظام من الأعمال مخطط له يقصد به أن يؤدى إلى تعلم ونمو
وذلك على أسه "نظام من الأعمال مخطط له يقصد به أن يؤدى إلى تعلم ونمو
التلاميذ في جوانبهم المختلفة، وهذا النظام يحتوى على مجموعة من المناشط الهادفة
اللسي يقسوم بها كل من المعلم والمنظم. ويتضمن هذا النظام عناصر ثلاثة: معلم، ")
ومستطم، وصنهج دراسي، وهذه العناصر ذات خاصية ديناميكية. كما أنه يتضمن\"
نشاطاً لغوياً يؤدي دور وميؤلة الاتصال الأسامية بجانب وسائل الاتصال الصامئة.
والنفاية من هذا هي لكساب التلاميذ المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول

^(*) يأتي توضيح للتدريس كنظام متكامل تفصيلا في الفصل الثالث.

^(°°) يأتي توضيح مدخل النظم في الفصل الثالث.

رابعاً: التدريس باعتباره نقل مطومات:

من خلال ملاحظة السلوكيات التدريسية الشائعة ادى معلمين كثيرين، نجد أنها في كثير من الأحيان نقوم على تصور مفاده أن التدريس نقل محتوى من المعلم إلى المتعلم، وهذا ما حدا ببعض هؤلاء إلى تحريف التدريس بأنه "عملية نقل لمادة المستطع". فمستهم مسن ذهب إلى أن التدريس عملية اجتماعية يتم خلالها نقل مادة القطم سواء كانت هذه معلومة، أن قيمة أو خبرة لمستقبل هو التلميذ ، أو أنه "تزويد الطفل بالمعلومات التي ينكن أن تؤثر في شخصيته تأثيراً عملياً، شرط أن تكون المعرفة متفقة مع الهدف المنشود" (١٠: ٢٠٠).

ومــن مجمــل الأراء السابقة، يتضح لنا أن التدريس ليس نقلاً للمعلومات ققط، بل هو عملية ديناموكية متعمدة يحدث لهها اتصمال وتعاون الإكساب المتعلم خبرة هادقة.

خلمساً: التدريس باعتباره مهنة:

إن المستدريس لا يعني نقل المعلومات أو توصيلها إلى الناشئين من الأحيال البشرية عن طريق المعلمين فحصب، لكنه مهنة ليحتاج من يقوم بها إلى إعداد جبد، فهسي ليسمت مجرد أداء آلسي يعارسه أي فورد، لكنها مهنة لها أصولها وعلم له مقوماته، وفن له مواهبه، وعملية تربوية تقوم على أسس وقواعد وتظريات، وعملية بناء وتكوين الأجيال المتعاقبة والحقب المتلاحقة" (١٤:١٥).

وهناك وجهة نظر نقول: "إن التنزيس مهنة خلاقة، تختلف الأساليب فيها، وتعتبد اعتباداً كبيراً على كل من المدرس والمتعلم" (١١١١: ٢١). لكن من يقوم بهــذه المهند؟، هناك وجهة نظر إغريقية قديمة تقول: إن "التنزيس مهارة في دم كل الناس، وليست مقصورة على أناس معينين" (١٠: ١١ - ١٠٠٠) - لكنه قول غير منطقي؛ حيث لا يمكن أن يتسارى من يُعد إعداداً سليماً سهيداً أو تربوياً لمهنة التدريس، مع فرد لم يدخل الإعداد المهني إلا في حالة واحدة، وهي أنه قد يعتمد على التعلم الذاتي والاجتهاد الشخصي، وهذا نادر الحدوث، فالتدريس، كمهنة، له أصوله وعلى من يقوم بها أن يعرف هذه القواعد أولاً، وله أيضاً متطلبات مهمة يجب مراعلتها، ومن أهما (١٠: ١١ - ١٢):

- ١- معرفة أساسيات التربيسسسة وأصولها،
- ٢- التطعيم الثقافي أو الفكري وما يدور في المجتمع.
- ٣- معرفة أنظمة التعليم ومراحله وأهداف كل منها.
- ٤- معرفة وسائل التعليم في دول العالم المعاصــــر.
- ٥- معرفة الأسس التي تقوم عليها المناهج الدراسية.
- ٦- معرفة الأسس النفسية التي تقوم عليها جماعة التدريس.

فعندما يصبح الإنسان عضواً في مهنة تقع عليه معلولية النيوض بهذه المهنة وبين المهنة وبين المهنة وبين المهنة وبين حياتهم المهنية وبين حياتهم المهنية وبين حياتهم المهنية وبين حياتهم الشخصية، والأنشطة والأعمال التي تقتضيها المهنة داتها. ولحل هذا التفاني هو لحد المعيزات الخاصة بالإنسان المشتغل بالمهنة، ويجدر الاعتراف أن متطلبات الدخول في مهنة التدريس لم تكن دائماً على نفس المستوى المطلوب توافره في المهن المهندي على مستوى المطلوب المنشود، المهند الأخدرى، فضلاً عن وجود مدرسين ليسوا على مستوى المطوك المنشود، وكذلك وجود بعض الأفراد الذين يستخدمون التدريس كخطوة أولى للدخول في مهمة أخسرى، ومع هذا ينبغي أن تؤثر تلك النواحي على مكانة مهنة التدريس" (١١٠١-١٠).

ويـــنزع أصحاب تعريف التدريس السابق إلى التركيز على الأصال التي يـــتكون منها، فبعضهم بصف التدريس بأنه مجموعة المناشط والإهراءات التي يقوم بهـــا المعلم والتي تظهر نتيجة التعلم الذي يحققه المتطمون ، في حين يرى آخرون أنـــه "مصطلح يعبر عن عملية استخدام بيئة المتطم وإحداث تغير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها؛ بحيث تستحث المنطم وتمكنه من الاستجابة أو القيام بعمل ما " (2:10). وهـداك وجهـة نظر أخرى ترى أن التتريس "عملية يمارسها المعلمون دافسل البيـئة المدرسية حيث يلتزم المعلم سلوكا معينا، ويهنئ الظروف المتلحة المتقبق النتائج المرغوب فيها لدى المتعلم" (٢٠:١١). ويتقق مع وجهة النظر السالفة القول: بأن التتريس عملية استخدام بيئة التعلم، وإحداث تغير مقصود فيها عن طريق تتظـيم أو إعـادة تتظـيم عناصـرها ومكوناتها، بحيث تمتحث المتعلم وتمكنه من الاستجابة في ظروف معينة، وزمن محدد لتحقيق أهداف مقصودة" (٢٠:٥-١٠)، أو أنه عملية وضعع خطة الاستخدام عناصر البيئة المتعلم، بحيث تدفعه للاستجابة في مواقف معينة من أجل إكسابه خبرات محددة وإحداث تغيرات في سلوكه أو أدائه وتحقيق الأهداف المنشودة (٢٠:٧٠)،

ولكسنَّ هناك رأيا مغايرا مؤداه أن التدريس "هو الإجراءات الذي يقوم بها المملم مع تلاميزه (١٠:١)، وهناك المملم مع تلاميزه لإجباز مهام معينة لتحقيق أهداف سبـق تحديدها" (١٠:١)، وهناك وجههة نظـر أخرى ترى أن "التدريس ليس من المحاولات العشوائية أو الأعمال الارتجائية الذي تؤدى على أي صعورة دون ارتباط بقاعدة، أو التقيد بنظام، لكنه عمل فلي تقلب عليا الصبغة الفلية" (١٠:٧٠):

وخلاصة الآراء السابقة أن التدريس عملية تتكون من سلوكيات ومهارات محددة تهدف إلى تحقيق التعلم، لكنها ليست مجموعة أعمال يؤدبها المعلم بأي كيفية، بل إن الوعى مصلحب تلك السلوكيات، وهذه المهارات هي التي تعيز تلك المهنة.

سائساً: التدريس باعتباره علماً أم فنياً:

إذا تصماطنا أيدخل التدريس في دائرة العلم؟، أم ينتمي إلى أسرة الغنو؟، فإنه لجدير بنا أن نتسامل عن وضع التدريس من العلمية والغنية. ولذا ينبغي توضيح خصائص العلم والغن، فالعلم في رأي "جيمس كونانت" "ناسلة مترابطة من المفاهيم والسنظم الإدراكسية التسي نُميّت نقيجة التجرية والملاحظة، وهي صالحة لتجارب وملاحظات مستقبلية" (١١: ٥٠).

وقد وردت التعريفات عديدة نظرت إلى العلم بوصفه نتيجة حيث ركزت على بنية العلم من حقائق ومفاهيم وعلاقات ونظريات، منها ما ينظر للعلم على أنه طــريقة أو مــنهج للبحــث مركزين على العمليات العقلية التي تمارس وصولاً إلى الإجابة عن التساؤلات والأسئلة البحثية التي يثيرها الباحثون، محاولين اختبار صحة فروضهم، وهمناك من جمع بين البنية والمنهج، وقد قسمت العلوم بناء على هذه التصورات إلى: العلوم الطبيعة مثل النبات والحيوان، والعلوم الفيزيقية مثل:الفيزياء والكيمهاء، والعلهم الاجتماعية مثل:علم النفس والسياسة، والعلوم التطبيقية مثل المنسدة.

أما الفن لقد اشتق من كلمة Arts في اللغة اللاتينية والتي تعني المهارة، وتعريفات هذا المفهوم تركز على أنه جملة القواعد الخاصة بحرفة أو صناعة، كما أنه جملة الوسائل الذي يستعملها الإنسان الإثارة المشاعر والعواطف وبخاصة عاطفة الجمال كالتصاوير والموساقي والشاعر، إضافة إلى أنه مهارة بحكمها الذوق والمواهب. ويمكن اختصاراً عرض ما ورد حول هذا المفهوم (٨٥ - ١٨٢):

- ١- الفن هو تطبيق المهارة والخيال الإبداعي لإنتاج أجمل الأشياء.
- ٢- نشاط شخصي يقوم به كل من يعمل في مجال الفنون المختلفة.
 - ٣- أعمال يتم إنتاجها من خلال النشاط الإبداعي .
 - اجتهاد أو مهارة شخصية لمسايرة الطبيعة .

ولكي نحكم على عمل ما بأنه فن، فإنه لابد من وجود عناصر مهمة وهي: المهارة، والذوق، والخيال الإبداعي، والنشاط الشخصي، والموهبة ... إلخ.

وعلى صدوء ما سبق حول تعريف كل من العلم والفن يجدر بنا التساؤل هل التدريس علم أم فن ? لقد أثار بعض منظري التدريس جدلاً حول كين القدريس علماً أم فناً، ومن أشهرهم "هيئ" Gage "جيج" وGage" و "جالهر" "جالهر" "Gallagher" (يهيئ" برى أن التدريس فن وليس علما؛ لأنه يشمل الإنسان بمشاعره وقيمه التي يمكن القول بوقوعها خارج نطاق العلم، حتى وإن طبقت الطرق العلمية في تقصي ظه إهره وطباعه (٣٠٠)

أما بالنمسية لـ (جَيِّ فَإِن الموضوع عنده ليس هل هو التنريس علم أم فن؟ بقدر ما هو محاولة لتطبيق بعض الطرق الطمية للوصول إلى فهم أكبر لعملية التنريس، وقد اعتبر أن المناشط الفنية لها نظام أصيل ومرتب بحيث يجعلها مناسبة للتخليل والتقصي الطمي " (٣٠). أمـــل "هالهـــر" فلسيس نديــه شك في أن التدريس فن، وقد قارن التدريس بالجراحة فرجد أن كثيراً من الناس قد يموتون إذا نظرنا للجراحة على أنها فن أكثر من كونها علماً. وقد علق على تصنيف الشيء كان، ورأى أن هناك معنيين ضمنيين للشـــيء حـــني يمكــن أن يطلق عليه فناً، فالقايل من للناس من يمتلكون المهارات البطاوية لكي نطلق عليهم أنهم " فنانون "، وحتى الفنانين قد وجدوا أنه من الصعب عـــيهم وصــف فنهم، إذا يتفوق الكثير منهم بتقليد نماذج معينة وتمثيلها. كما يرى "جالهــر" أن الــتدريس يتطلب إز الله بمض الغموض حوله، وذلك بتطبيق الدراسة العلمنظمة الأعادة للمتحددة (٢٠٠١- ١٠٠٠).

وقد وافق ﴿ جيج ﴾ أخيراً على أعتبار التدريس فناً تلعب البديه والتعبير والإسداع والارتجالية ، فوراً في قعاليته، وبخاصة ما يرتبط بالقرارات ذات الصلة بالتفاعل مع التلايذ والوقت والمواد التعليمية، كما يرى أيضاً وجود جدل كبير حول جدوى استخدام الطرق والأساليب العلمية لدراسة التدريس وإرساء قواعد علمية تجعل منه علماً يتضمن قوانين صارمة وقدرة عالية على التنبؤ والضبط، ويضيف أيضاً أن مما نظمع إلى الوصول إليه إنما يتمثل في إقامة علاقات بين المتغيرات المرتبطة بعملية التدريس والتي يمكن من خلالها التنبؤ من متغير الآخر بعلاقات سين المتغيرات

ومصا سبق يتبين ميل منظري التدريس الكثرين إلى اعتباره فنا أكثر من كوند علماً له بليدة المعرفية المحددة ومنهجه في البحث والتقصي وإمكاناته في تقسير الظواهر الواقعة في نطاقه والتنبز بأحداثها ومتغيراتها بغية ضبطها والتحكم فيها. إلا أن هذا يدعونا إلى تحديد متغيرات التعربس وإيجاد علاقات سببية بينها لتحسين ممارسات المعلمين والممارسين لمهنة التدريس.

سابعاً ؛ التدريس بوصفه سبيلاً للتجاح :

إن التدريس بوصفه سبيلا للنجاح يشير إلى أن فكرة النعلم مضمنة وداخلة في المتدريس، وهذا التضمين يظهر من خلال حجر الزاوية القائم بين التدريس والمستعلم Teaching & Learning في أدبسيات تسربوية كثيرة، مما يشير إلى أن التدريس والتعلم لفظان معقدان يوجد حولهما جدل كبير. و لإيجاد دلاسة لعلاقة التدريس بالتعلم نستطيع أن نستقي نلك العلاقة أو الصلاحة بينها من خلال ما يحدث من ممارسات، فالقول بأنني مثلاً مناعلتك السباحة بيمثل تضميناً ضعيفاً أقضى إلى ألك ستعلم السباحة إذا ما درست لك مبادئها، وهذا هو بيت القصيد فيما ذهبنا إليه من التعريف الحالي باعتبار التدريس مرادفاً للنجاح، أي أن المستراء، فلكي نقول إنه حدث تدريس فعلي فلابد من وجود تعلم، أي أنه وفقاً لهذا المتعرف يرتبط نجاح التدريس بقيمة التعلم "الإيجابية" فإذا أسم يتعلم الشخص "س" المبذي قسام بالتدريس بالتعلم كملاقة البيع بالشراء، فلا يوجد بيع إذا أم يوجد يبع إذا أم يوجد شراء. وقد أشير جدل حول العلاقة المنابقة بين القدريس والتعلم، حول ضرورة التفريف المنوب أن التدريس والتعلم، حول ضرورة المدودة بين ما أسمو بأشمال المهمة المنابقة بين القدريس والتعلم، حول ضرورة التحميل Achievement وأعمال المهمة في حين انتماء التعلم لأقعال التحصيل، كما أسه بمكن القول بأن التدريس ينتمي لأفعال المهمة في حين انتماء التعلم لأقعال التحصيل، كما أسه بمكن القول بأن أكثر الإنتقادات الموجهة لتعريف التدريس المنطقة.

ثامناً: التدريس باعتباره نشاطاً مقصوداً:

بالرغم من أن التدريس قد لا يتضمن منطقياً ... التعلم، فإنه يمكن أن يتسبب في إحداثه، فقد يخفق المعلم، ولكن يترقع منه أنه قد حاول التدريس بدجاح، فقيامك بالتدريس مثلاً ليس معناه انغماسك في عدد من المناشط، ولكن تركيز الانتباه صوب ما أنت مبتغيه، فقد تجرى تشخيصاً لصعوبات تعلم تلميذ لمفهوم محدد، أو قد يسعى لتغيير ملوكه. قالـتدريس وفقاً لهذا التعريف سلوك مقصود بهدف إلى إحداث التعلم، فلو السائم المن الممثل أن يقول كلام المعلم نفسه ويؤدي حركاته ذاتها؟، على الرغم من هذا التثليب الظاهري فإن هناك اختلاقاً في الهدف الذي يبغيه كلاهما، فالممثل يبغـي قيامه بالأداء على أكمل وجه، في حين يبتغي المعلم إحداث التعلم، وقد دعم الستعريف المسابق للستعريب الباحثون المهتمون بدراسة طرق تفكير المعلمين، إذا أصبح لذلك النمط من تفكير المعلمين ومعتقداتهم حول التدريس تأثير مباشر على أداتهـم، فسـتى تعرفنا على ما يفعله المعلم وما يتركه، استطعا فهم عمليات التفكير

وجدير بالذكر أن هذا التعريف مفعم بفكر السلوكيين، إذ يمكن التعيير عن تأسيرات الستدريس فسي مصطلحات سلوكية، وكذلك يمكن الحكم على أداء المعلم بمسورة مسلوكية يرصسند مسن خلالها ما تحقق من إنجاز، ولكن يمكن القول بأن الستدريس السناجح يصسحب لخنزاله في فئة من القواعد العامة، أو نعط مفصل من السلوك، فأي ظروف وأي أنماط سلوك يمكن تحديدها عند حل المشكلة أو الابتكار (18:7:)

وثمُّة أراء عديدة عرفت الستدريس بهذا المعنى؛ فهناك من يرى أن الستدريس نهذا المعنى؛ فهناك من يرى أن الستدريس نشاط مهنى بالغ المهارة عظيم التعقيد" (٢٠١-٥)، أو إنه "وسيلة التعليم والتعلم ويرمى دائماً إلى التقتيف" (١٠١، وهناك من بقول: إنه "شناط إنساني، حيث إنه يستكون صن مجموعة المناشط التي يقوم بها المعلم من أجل مساعدة تلاميذه على تحقيق المداف تربية معينة" (٢١)، ويتقق مع هذه النظرة القول بأنه "شناط يستهدف تحقيق المائم ويمارس بالطريقة التي فيها احترام الاكتمال العقلي المطالب وقدر اته مع الحكم المستقل" (١١: ١١)، وقد عرف "مغيلا" Scheffer التحريس بانه "شناط يهنف الساح والاكتمال العقلي المعلم أو الكتمال، وهو يشمل كل ما يتعلق بنحقيق المهارة والاكتمال الفكري لمدى التعليذ (١٤: ١١ - ١٠)، وهناك وجهة نظر أخرى تقول: إن المتدريس "شساط إنساني هماذف ومخط والتلاميذ وموضوع التعلم وبيئة التعلم، ويؤدى هذا النشاط إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانتمالي عملية تقويم شاملة ومستمرة" (٢٠: ١٠).

ومـــن خلاصــــة الأراء السابقة نجد أن التتريس نشاط هادف؛ أي يتم عن قصد، يقوم به المعلم مع التلاميذ، ويستلزم وجود متطلبات القيام بهذا النشاط.

تسعا : التدريس باعتباره سلوكا معاريا :

ويتطلب المفهسوم المعياري للتدريس أن تتمثل مناشط التدريس للظروف الأخلاقسية، ويكسون هسدف المستدريس الوصسول بالمتعلم إلى القواعد والمحددات والضعوابط الأخلاقية التي تم الاتفاق عليها.

والمفهوم المعياري للتدريس وقفاً لذلك مفهوم توليفي generic بعده مسن المناشط تتمثل في التدريب Training وهما مفهومان المناشط تتمثل في التدريب Training والتعلم Instruction، وهما مفهومان لصحيقا المصيلة بهسنة المفهوم، كمسا أن مفهوم التلقين المذهبي Conditioning يتميان أيضاً إلى هذا المفهوم، فالتدريب والاشتراط يستكونان مسن مناشط تركز على المهارات وسلوكيات أخرى، في حين أن التعليم والتلقين المذهبي يحتريان على مناشط تركز على معرفة الغرد ومعتداته.

والسندريس وفقاً ثيدًا التعريف يضمع عبدًا ثقيلًا على كاهل المعلم؛ حبث أن على عبدًا تعليميًا pedagogical يرتبط بتعليم تلاميذه المعرفة الموكل إليه تعليمهم إياها، فضلاً عن عبء أخلاقي ethical وهو يتمثّل في بثُ القيم الأخلاقية السائدة في المجتمع وللتي بدورها تتماشى مع ثقالته ومعثقداته (١٤:١٢).

عاشراً: نحو تعريف علمي للتدريس:

مما لاشك فيه أن لكل مجال من مجالات دراسة المسعى العلمي بدايات تبزغ مع مصطلح الملاحظات البدائية والخبرات التي نتراكم وتنزايد مع تطور هذا المجال، أي كلماته التي تُصبط وتُعلى مع التطور الحادث لذلك العلم. فكلمات مثل: القاوة: والشافي والحاركة في الميكانيكا ،مثلاً، لم تأخذ مدلولاتها العلمية وسياقها اللغوي إلا عبر تاريخ من العمار معات الميكانيكية، حتى أصبحت مألوفة لديهم وتحمل معنى موحدا بينهم، هذا على سبيل المثال. بينما نجد أن كلمة التدريس كلمة شائمة في اللغة اليومية، وشاعت في العلم الستربوي pedagogical على أنها عبارة عن تأثير أداء المعلم، فإذا ما قدم المعلم أمسئلة موجبة وسبالية للمفهـوم المحسن، فعن المحتمل أن يتمكن تالاميذه من هذا المفهـوم، وإذا مسا قسدم المعلم تغذية راجعة (مرتدة) تصحيحية لتلاميذه فإن ذلك سيساعدهم على تدارك أخطائهم مما تصبح معه فرصة تسلمهم مرافعة.

وقسد عمد الباحثون إلى صياغة هذه الجمل في بوتقة المصطلحات الفنية، وأصبح المصبطلح الفني للتعريس متمتاً مع فقة من تلك الجمل المتصلة بحروف "و"، "أو"، "ضمناً" وقد أطلق "ريخنباخ" Reichenbach على هذا المصطلح مسمى "الستعريف بسالجمل المتاسقة" Definition by Co- Ordination of Proposition "الستعريف بسالجمل المتاسقة"

a = df [b, c, ...]

حيث "3" تذهير إلى عبارة "التدريس الفعال"، وتشير كل من [... [b, c, ...] إلى الترابط بين عدد من الجمل مثل:"المعلم قدم تغذية مرتدة"، ووضع المعلم القاعدة ثم أعطى أمثلة موجبة وأخرى سالبة، بينما (df) عبارة عن دالة ما بين المتغيرين (

وفقاً لهذا التصور ليس من السهل تحديد تعريف موحد للتدريس ولكن معناه يحدد من السياق الذي يبرز المكونين الخاصين بطرفي المعادلة المرتبطة بالتدريس الفسال، وقد حفدر ذلك المتخصصيين إلى تعريف التدريس من خلال حديد المصطلحات (*) المرتبطة به مثل:

Competence	والكفاءة	Efficiency	الكفاية
Effectiveness	والفعالية	Performance	الأداء

ومسنحاول في الفصل التالي مناقشة تلك المصطلحات ومدلو لاتها محاولين الوصول إلى مدلول التدريس الفعال.

^{(&}quot;) يأتي توضيح هذه المصطلحات في الفصل الثاني.

تطبيقات عملية

تدریب (۱)

تتمدد التحريفات التي أوردتها الدراسات التربوية المختلفة لمفهرم التدريس، اقحص تلك التحريفات بدقة ، ثم ضع علامة (×) في الخانة التي تمثل مكودات عملية التدريس التي شملها التحريف .

	مكونات	التعريف		
بيئة التعلم	المادة الدراسية	المعلم	التلميذ	المعروب
				الاتصال
				المتعاون
				النظام
				نقل معلومات
				المهنة
				السبيل للنجاح
				النشاط المقصود

تدریب (۲)

السابقة	الأربعة	المكونات	طياته	حوي في	ىرىس ي	أشاملا للت	وتعريفا	اقسترح	
					السابقة	التغريفات	وينغطي	الندريس،	لعملية

التعريف المقترح:

مراجع القصل الأول

أُو لا : المراجع العربية

- ابو زكريا يجي بن شرف النووي (١٩٧٩) . رياض الصالحين . القاهرة : دار التراث .
 - ٢- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم: (ب ث) ، أسان العرب، جـ ١، بيروت .
- ٣- أحمد حسين اللقائي: (١٩٨٢). المفاهج بين النظرية والتطبيق، ط ٢، القاهرة: عالم الكتب.
- ٤- أحمد حسين اللغائي، فارعة حسن محمد سليمان: (١٩٨٥)، التتريس القمال، ط١٠ القاهرة:
 عالم الكتب .
- انوب محمد حسن المنشئ: (۱۹۷۹)، استخدام منهج النظم في تصميم التعليم، تكتولوجيا
 التعليم ، الكويت ، حد (۲) ، س ص ۲۷ ٤٧ .
- حابر عبد الحميد جابر: (۱۹۸۳)، التملم وتكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار الذيضة المصرية
 - ١- حسلين محمد مخلوف: (١٩٨٧)، صفوة البيان لمعنى القرآن، ط٢، الكويت.
- ٨- حميدة عبد العزيز وآخرون: (١٩٩٤)، المدخل في العلوم التتربعية والعلوكية، كلية التربية،
 دمنهور، جاسعة الإسكندرية.
- ٩- رويــرت رتشــــي: (١٩٧٩)، التخطيط التعريس، ترجمة محمد أمين المفقى، نيويورك، دار
 ملكمروهال للنشر.
 - . ١ روحي البطبكي: (١٩٩٢) ، كلموس المورد : عربي إنكليزي، ط ٤، بيروت .
- ١١- رورتانيت هايمان: (١٩٨٢)، طرق التدريعي، ترجمة إبراهيم محمد الشاقعي، الرياض: عمادة
 شدن للمكتبات، جامعة الملك سعود.
- ١٢- مسعاد جاد الله، محمد على سليمان شعلان: (ب، ت)، هذا هو التدريس، القاهرة، مكتبة
 خوبه .
- ١٤ طاهـر علـوان، مصطفى عبد القرى: (١٩٩٥)، مهارات التدريبن، كلية التربية، دمنهور، جامعة الإسكندرية .

- ١٥ عرفات حيد العزيز سليمان: (١٩٩١)، العملم والتربية دراسة تحليلية مقارنة لطبيعة للمهنة،
 القاهرة، مكتبة الأدجلو للمصرية .
- ١٦ على رئشد: (١٩٩٣)، مقاهره ومبادئ تربوية، سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية،
 الكتاب الأول .
- ١٧ علي سلام، مصطفى عبد القوى: (١٩٩٤)، التطبيقات العملية على التكريس، كلية التربية،
 دمنهور، جامعة الإسكندرية.
- ١٨ علسي محمد شلتوت: (١٩٧١)، المدخل في العلوم التربيرية والسلوكية، الإسكندرية: مطبعة الشاعر.
- المحال كالدة وأخرون: (۱۹۷۹)، الأهداف التربوية وتنطيط تتربين المناهج: أسسها
 انظرياتها ، تضيياتها وطرق قياسها، الإسكندرية ، دار المطبوعات الجديدة .
- ٢٠ مصب الديسن أحصد أبسو صالح. (١٩٨٨): أسلميات في طرق التدريس العامة؛ ط ١٠ الرياض؛ دار الهدى للتقر والتوزيم.
- ٢١ محمد أحمد كمونة، رمضان مسعد بدوي: (١٩٨٢)، التتريب الميدائي، طنطا: دار العشري
 الطفاعة .
- ٢٢ محمد زيساد حمدان. (١٩٨٦): التتريس "مفهومه وعوامله وعملياته"، ط ١٠ عمان: دار
 التربية المديئة .
- ٢٣ محمد منير مرسى: (١٩٨٧)، أسس التكريس ونظرياته، حولية كلية التربية، جامعة قطر.
 حدد (٥) ، ضد صل ٩١ ١٠٥ .
- ٢٤ محمد فــواد عبد الباقي: (١٩٩٤) ، المعجم المفهرين الألفاظ القرآن الكريم، القاهرة، دار المديث .
- ٢٥ مصــطفي رسلان، عبد الجليل حماد: (١٩٩٢) ، طرق تدريس التربية الإسلامية، القاهرة:
 دار الكتاب المصرى .
- ۲۲ ملك قصاير: (۱۹۹۶)، آراه طاليات كلية التربية للبنات بجدة حول بعض جوانب التدريس
 في مادة المناهج وعلاكتها بالتحصيل، دراسات تربوية، مجلد ۵۰، عدد (۷۰).
- ۲۷ نساجی دیسـ قور من میخاد یاه نیــیل عبد الواحد فضل. (۱۹۹۱). استر اتبجیات ومهارات التدریس لمحلم التعلیم الأماسی؛ کایة الترییة، جامعة طنطا.
- ۲۸ نبیلة زكي ایراهیم: (۱۹۹۶)، ایشراتیجیات ومهارات التدریس، كلیة التربیة، جامعة طنطا .
- ٢٩ وزارة التربية والتعليم: (١٩٩٢). المعجم الوجيز، الهيئة العامة لشنون المطابع الأميرية .

ثانياً: المراجع الأجنبية

- 30- Doniach, N. S. (1972) .The Oxford English Arabic

 Dictionary of Current Usage . New York , Oxford
 University Press .
- 31- Fowler, H. W. & Fowler, F. G. (1934) <u>The Conoise Oxford Dictionary of Current Usage</u>. New York Oxford, Oxford University Press.
- 32- Gage, N. L. (1978). The Scientific Basis of The Art of Teaching, New York, Teachers College Press.
- 33- Gallagher, J. J. (1970). Three Studies of the Classroom. In Gallagher, J; J. Nuthall, G. A. Rosenshine B (eds.), Classroom Observation. American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation. No. 6. Rand Mc Nally, Chicago. Illinois.
- 34- Good, C. V. (1973). <u>Dictionary of Education</u>. 3 rd.ed. New York, Mc Grow - Hill.
- Highet, G. (1954). <u>The Art of Teaching</u>. Vintage Books, New York.
- 36- Jaro Limek, J. & Foster, C. D.(1985) <u>Teaching and Learning in The Elementary School</u>. New York, Macmillan Publishing Company.
- 37- Smith, B. O. (1988) . Teaching: Definition of Teaching. In M.J Dunkin, <u>The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education</u>. Oxford, Pergamon Press.
- 38- The Encyclopedia Americana: International Edition . Vol. 2 Danbury: Grolier incorporation .

الفصسل الثاني

التدريس الفعال والمصطلحات الرتبطة به

أولاً : مفهوم الكفاءة .

المعنى اللغوى للكفاءة .

المعنى الاصطلاحي للكفاءة . ثانياً : مفهوم الكفائة.

المعنى اللغوى للكفاية .

المعنى الاصطلاحي للكفاية.

ثالثًا: مفهوم الفعالية .

المعنى اللغوى للضعالية .

المعنى الاصطلاحي للفعالية .

رابعهاً: مفهوم الأداء.

المعشى اللغوى للأداء .

المعنى الاصطلاحي ثلاداء .

خامساً: أبعاد الكفايات التي ينبغي أن تتوافر للمعلم الماهر.

سادساً: أبعاد التدريس الفعال ممثلة بخرائط المفاهيم.

سابعاً : تطبيق عملى : بطاقة تقويم أداء العلم في مهارات التدريس .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف القصل الثاني (التدريس الفعال والمصطلحات المرتبطة به)

- بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : --
- ١- تحديد المقصود بالكفاءة من حيث المعنى اللغوى والاصطلاحي .
- ٢~ تحديد المقصود بالكفاية من حيث المعنى اللغوى والاصطلاحي .
- ٣- تحديد المقصود بالفعالية من حيث المعنى اللغوى والاصطلاحي .
- ٤- تحديد المقصود بالأداء من حيث المعنى اللغوى والاصطلاهي .
 - ٥- تحديد الكفايات التي ينبغي توافرها لدى المعلم الماهر .
 - ٣- تمثيل أبعاد التدريس الفعال من خلال خريطة مفاهيم
 - ٧- نقد بطاقة تقويم أداء المعلم في مهارات التدريس .

القصل الثاني

التدريس الفعال والمصطلحات المرتبطة به

مقدمة :

تُمـدُ عملـية البحث التربوي من أهم العمليات العلمية؛ حيث إنها تخضع لمسنهج البحث التجريبي بكل خطواته، وأولى هذه الخطوات عملية تحديد المفاهيم، فالمصطلحات الموجودة في معظم الأدبيات غير واضحة الدلالة، وهذه المصطلحات؛ و وشيقة الارتساط بعفهـوم التدريس. وسنحاول توضيح هذه المصطلحات؛ من أجل الوصول إلى مدلول التدريس الفعال .

أولاً: مفهوم الكفاءة:

إن مفهــوم الكفاءة من المفاهيم التي يخطئ فيها الباحثون التربويون؛ حيث تستخدم بطريقة غامضة ، فهناك خلط بين مفهومًيّ الكفاءة والكفاية، ولذلك سنوضع مفهوم الكفاءة لغوياً واصطلاحياً.

أ - المعنى اللغوى للكفاءة:

تكـــشر معاني كلمة الكفاءة في المعاهم اللغوية، لكن " هناك خلاقاً بين العربين في تعريف الكفامة من حيث اللفظ والمعنى. فمن حيث اللفظ هناك وجهة نظر تقول:" إن أصل الكلمة مشتق من الاكتفاء، فيقال:كفاءة و (وكاوم) الشميء ، وتكفي به ".(١٠ : ٧٣)

ويقال : " إن أصل الكلمة من الاكتفاء والكفاءة، لقول الرسول الله في عنيا حديث العقديقة - " شاتان متكافئة أن ". أي معساويتان، وكل شيء صاوى شبئا فهـ و مكافعية المحدد المحدد المحدد المحدد المحدد المحدد المحدد الكفيء، هو الكفيء، هو الكفؤ، والمصدر كفاءة (بالفتح والمد)، ويقال: "الكفء: المماثل، ولا كفاء له: لا نظير له، ومنه (الكفاءة) والمماثلة في القوة والشرف، ومنه الكفاءة في الزواج: ومعناها أن يكون الرجل مساويا المرأة في حسبها ودينها وغير ذلك "(۲۰۰۱)

والكفاءة تشير إلى معاني " المناظرة والمماثلة والتساوي، وكل شيء يساوى شيئاً حتى صار مثله فهو مكافئ له . وقد جاء الاستعمال العربي مؤكدا ذلك؛ ففي القرآن الكريم: " رَمَّا يَكُنُ لَهُ كُفُوا أَخَدٌ " أي نيس له نظير ".(٢٤:١٣)

ولذلك "كسان من الأفضل استخدام هذا اللفظ (كفاءة)، وجمعها كفاءات وليس كفايات، وكلمة Competence لغوياً تشى: المهارة والقدرة ، أو الإمكانية "، (٢٠:١)، " وبالفرنسسية Comptent وتعني: الجسدارة فسي التخصيص والصلاحية والأهلية والكفاءة ".(٢:٠١)

ومــن المفيد في هذا الصدد الإشارة إلى أن كلمة Competence وردت في بعــض الكتابات بمعنى: "كفاءة، أو مقدرة، أو أهلية، (١٠: ١٧)"، وفي كتابات أخرى تعني: " المهــارة أو القـندرة علــي فعل أو أداه ما تريد، وبالنظر إلى الفعل منها Compete نجــد، يعنى : محاولة اكتساب بعض الأشياء بالمنافسة ، أو تعني نافس "

ويذهب "جود" Good إلى تعريف الكفاءة اقتصاديا بأنها: "قدرة الغرد على الحــياة والمعيشــة، ويشــير إلى لفظ Competencies بمعنى : كفاءات وهي مفاهيم خاصة ومهار الت واتجاهات معينة". (١٧: ١٦١)

ب - المعنى الاصطلاحي للكفاءة:

تعددت الآراء والستعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة من حيث المعنى. فيرى " فنشر " Fincher أن الكفاءة يمكن أن تعرف بمفاهيم اقتصادية أو تنظيمية أو هندمسية، وهي مفهوم هندمسي أساسي، ويسمح هذا التعريف المحدد بمعنى النسبة بيسن المدخسلات والمخسرجات، أما اقتصادياً: فالاستهلاك، وأما تنظيميا: فقد بذلت محساولات لستعريف المفهوم - لا تخرج عن مقدرة المنظمة في الحفاظ على نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم ...". (١١)

وهذا التعريف يمكن أن نستخلص منه معنى الكفاءة بطريقة بسيطة هي :

وكذلك " تعرف الكفاءة من وجهة النظر الاقتصادية بأنها: الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين، أما في المجال التعليمي فإن الكفاءة تعنى: مدى قدرة السنظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه ". (١٢٢١). والكفاءة أيضا مصطلح يشير إلى التمكن من حاسة معينة أو مهارة ما، توضع كرسيلة معيارية للنجاح في جانب معين مثل القراءة والسياحة، والتكيف الاجتماعي، وما إلى ذلك من موضوعات." (١٤٠٠هـ)

وهناك وجهة نظر ترى أن مصطلح الكفاءة يتضمن: (١٠:١١)

- 🔲 الأدوار المستهدفة للمتعلم، ومطالب كل دور .
 - 📮 قدرة المتعلم على أداء هذه المهام .
- الأداء الذي ينيفي أن يقوم به المتعلم، وما يرتبط بهذا الأداء من معارف ومفاهيم ومهارات واتجاهلت.
 - المعايير التي يقاس بها الأداء القعلي.

ومسن خلاصسة الأراء السابقة يمكن لذا أن نقول: إن مفهوم الكذاءة معناه مسترى من الفاعلية يظهر في سلوك المعلم ويحققه في مجال التدريس لقباس الأداء المعلم ويحققه في مجال التدريس لقباس الأداء في المعلم والحصسول على أكبر عائد ممكن بأقل وقت وجهد ممكنين." والكفاءة في المتريس تمنى : معرفة المدرس بكل عبارة مفردة بقولها ومالها من أهمية .

ثانياً: مفهوم الكفاية :

هــناك خلــط كبير بين مصطلحي الكفاءة والكفاية ، وقد تعرضنا لمفهوم الكفاءة - سابقاً – وتعرض الآن لمفهوم الكفاية لخوياً واصطلاحياً .

أ - المعنى اللغوى للكفاية:

يشير لفظ كفاية في معاجم اللغة إلى "معاني القدرة والجورة والقيام بالأمر، وتحقيق المطلوب، والقدرة عليه. وفعلها: كفى يكفي، كفاية، أي استغنى به عن غيره". (٢١:١٣) ويقــــال : (كفــــاه) الشيء، كفاية : استغلى به عن غيره، فهو كلف، وفي القــران الكــريم " فَسَــــرِكُلْيكُهُمُ اللهُ " ومـــن المفيد في هذا المقام الإشارة الي كلمة Efficiency مديث تعلى مقدرة، وكفاية "(١١:١١٠ " وهناك شبه اتفاق بين المهتمين بدراسات الكفاية على ترجمة مصطلح Efficiency بالكفاية وليس الكفاءة، وقد استقر على هذا الراي، أيضاً مجمع اللغة العربية". (٢١:١٧)

ب - المعنى الاصطلاحي للكفاية :

تتاولـــنا المعــنى اللغــوي لمصطلح الكفاية. وفي هذه الفقرة نتعرض إليه المــطلاحياً. فقد أشار "جود" إلى الكفاية بأنها: "القدرة على إنجاز النتائج المرغوب قــيها مع الاقتصاد في الوقت والجهد والنقائت". (۲۰:۱۷) ويذهب بعض التربويين إلــى " أن الكفاية تعنى القدرة على إنتاج عملية مؤثرة وفعالة لتحقيق نتائج مرغوب فــيها. كما نقاس بالمقارنة إلى التكلفة والوقت والطاقة والمال في مقابل كمية العمل المتحقق". (٢٠:٢٠)

ويسرى فسريق ثان أن مصطلح التقاية "يتضمن في تحليله النهائي بعدين أساسسيين : أحدهما كمي، وهو الذي يعين عن النسبة بين المدخلات والمخرجات. والأخسر كيفي، وهمو ما يتصل بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الجودة، والقدرة والاكتفاء (4: 171)

وبالسنظر إلى التعريفات السابقة نجد أن بعضها يركز على العصول على أكبر عائد من المخرجات بأقل المدخلات. ولذلك " فالكفاية تعني القدرة على تحقيق الأمداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف؛ من وقت وجهد ومال، كما تعنى للسبة بين المخرجات إلى المدخلات ".

والكفاية في التعريص تتمثل في جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تستعكس علمى سلوك المعلم المتعرب، و تظهر في أنماط وتصرفات مهنية، خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي، ١٠٤١/٣-٢٣، وتشير دراسات عديدة في مجال تحديد الكفايات التدريسية الواجب توافرها المعلم الكف، أو الفعال في تحقيق الدواتج التعليمية إلى وجود أربعة عوامل رئيسية لكفاية المعلم؛ هي :(١١١: ٣٠ - ٢٠)

- التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.
- ٣٠ التمكن من المعلومات في المجال التخصيصي الذي سيقوم يتدريسه.
- ٣- امتلاك الاتجاهات للتي تسهم في إسراع التعلم وتحسين الملاقات الإنسانية في المدرسة.
 - التمكن من مهارات التدريس، التي تسهم بشكل أساسي في تعلم التلاميذ.

وتقوم فكرة إعداد المعلم القائم على الكفايات التدريسية على عدة ميادئ منها:

- ١- يمكن لأي طالب إتقان المهام المخقلة التدريب على التدريس على مستوى عالى، وذلك إذا ما
 وفر له الوقت الكافي للتعلم، والدرعية الجهيدة من التدريب.
- -- يجبب إرجاع الفروق الفردية في مستوى إنقان الطلاب المعلمين مهام التدريس إلى أخطاء في
 نظام التدريب لا إلى خصائص المتعلمين.
 - ان توفير إمكانيات مذاسهة التعلم، يجمل الطلاب المحلمين متشابهين إلى حد كبير في محدل
 التحلم.
 - ٤- يجب التركيز على الاختلافات في التملم، أكثر من التركيز على الاختلافات في المتعلمين.
- ٥- إن أكثر العناصر أهمية في عملية التدريس هي نوعية خبرات التعلم التي تتوافر للطالب المعلم.

ويالسرغم مسن الامتكاسات التي تلت ظهور حركة إحداد المعلم على أساس الكفايات منذ بدايسة السبعينات ومسا أسهمت به من تطور في تعصيم براسج إحداد المعلم وفي أساليب التتزيين؛ كل استريس المسفر و Micro teaching أو المترزات اقتصيرة Mini courses (المقائب أو المقائب أو المقائب أو المقائب المتطربية التطبيعية التقائب ذات المحاكمة المباشرة المتريس الفعال، إنساقة إلى تحويل المطلب المعلم - وفق هذا التعلم من التتريب إلى ألة ميكانيكية تتصرف وفق نعلم حدده وذلك يورده - كالمسان - من القصائص الإسادية .

وعلى الرغم من الانتقادات التي ذكرناها، فإن بلدئين كثيرين يرون أن حركة إعداد العطم على أسلس الكفايات تعد الوسيلة المنطقية التي تمكن مؤسسات إعداد العملم من تحقيق الدوعية المجيدة من التحريب المبنى علمى تكافل الفرص، ومراعاة المجرائب الاقتصادية للإعداد.

و فسي والسع الأمر إن سلوكهات الكتريس لا تقلير دلفل غرفة الصف كمغردات سلوكهة مفككــة، أو مقصلة بعضها عن بعض، ولكنها تظهر كمجموعة من السلوكهات المنتابعة، التي يكون بيــنها عائلة ما، تظهرها كنموذج معين للكتريس، يسهم في تمام التلاميذ، وهذا ما يعني أن تحديد تلك الكفهات – ومن ثم قياسها – يجب أن يكون على شكل مجموعات سلوكية، وليس مهارات أو مغردات منقصلة، بحيث يُعرب الطالب المعلم و يُقرمُ في كل مجموعة من المهارات المتصلة في الوقت نفسه .

ثالثاً: مفهوم الفعالية:

يستخدم مفهوم الفعالية في كثير من الدراسات والبحوث ، وقد تعرض هذا المفهوم لتفسيرات متعددة، وسيتم توضيح هذا المفهوم لغوياً واصطلاحياً .

أ - المعنى اللغوى للفعالية :

تعـرف الفعالية من الناحية اللغوية بأنها مقدرة الشــيء على التأثير، (١٠) وفــي كتابات أخرى تنفي "لنجع"، وفقال، وموثر (١١٠:١١)، وتعرف الفعالية أيضــاً بأنهـا "فاعلية، وتأثير، ونفوذ" (٢٠:٣٠، ويقال:إنها بمعنى " تحقيق النتائج المرجوة "(١٩٢:٢٨، وتجدر الإشارة إلى ذكر "كلمة Effectiveness وتعني فعالية (١١٠:٣٧٣)

ب - المعنى الاصطلاحي للفعالية:

تعــددت المفاهرم بتعدد الآراء التي تدارلت هذا المفهرم، ونتدارل بعض هذه الآراء على مسبيل المــشال لا الحصر: ققد ذهب " فينشر " Fincher إلى تعريف الفعالية بقوله: (مفاهيمياً، الفعالية هي: تقويم المعلية التي أنتجت المخرجات أو النتائج التسي يمكن ملاحظتها، وإجرائباً : إنها مقارنة قابلة للقياس بين المخرجات المتوقعة والمستهدفة والتتاثيم الملحظة)". (٢٣٠١)

ومن هذا المفهوم يمكن الإشارة إلى الفعالية بأنها :

كذلك يمكن قياسها من خلال المقارنة بين المخرجات المتوقعة والمخرجات الفعلية .

وينظر البعض إلى " الفعالية على أنها القدرة على تحقيق الأهداف؛ فالهدف السذي يكسون غرضه نقل المعلومات من شخص لآخر يكون غير فعال، أما الهدف الذي ينشط ويحفز النلاميذ لإبتكار الطول لمشكلة ما يكون فعالاً ". (١٠:١)

عة	المتؤة	النتائج	أو ا	العوائد	تحقيق	لى أنها	للفعالية ع	الباحثين "	Ü	ئىير بعظ	وينا	
أو	ولحد	مجال	في	تكون	نتائج قد	وهذه لل	عملياتها،	لعملية من	او ا	معينة،	مۇسسة	ىن
								, (111	۲)	متعددة.	مجالات	في

:	 الفعالية	1	4 51	Zia.	مبدة ،	اما	خلال	,"sa	نستخلص	4	ر بمکان

- تحقیق الأهداف.
- 🔲 مقارنة للنتائج الأصلية.
- 🗖 العمل الأقصى حدُّ الوصنول للمغرجات المتوقع بلوغها.

ومما سبق نجد أن الفعالية تعني: القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والرصول إليها بالقصى حد ممكن.

ج - العلاقة بين الفعالية والكفاية :

" عندما نميز الفرق بين الفعالية والكفاية، نخرج بالثقاط التالية: (٢ : ٢٢٧)

 ١- نطاق الفعالية أعم وأشمل من الكفاية؛ فالكفاية لا تعادل الفعائية بل تعد أحد عناصرها .

- ٢- الكفاية ليست شرطاً كافياً للفعالية، ولكنها مطلب ضروري.
- ٣- الكفاية تعنى أيضاً الوصول للهدف، ولكن بأقل وقت وأقل جهد وتكلفة.
 - إذا تحققت الفعالية لشيء ما، فهي تعنى تحقيق الكفاية له.
- إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق الفعالية به.
- ٦- ترتبط الكفاية بأكمثر الأعمال الفنية، في حين تركز الفعالية على الأعمال الإدارية.

رابعاً : مقهوم الأداء :

يعتـــبر مفهـــوم الأداء من أكثر المفاهيم استخداماً لدى بلحثين كُثْر، ولكن بعضهم يغالي في استعماله مما يشعر الأخرين باللبس في فهمها، وسنحاول توضيح هذا المفهوم من خلال معناه اللغوي والاصطلاحي .

أ - المعنى اللغوى للأداء :

من معاجم اللغة يتضبح لذا أن الأداء مصدر للفعل أدّى، ويقال: "أدى دَيْنَه :
قضاه"، (۱۱۰۸)، و أدى الشيء: قام به، وأدى الصيلاة: أقامها لوقتها، وأدى الشهادة:
أدلى بها، والأداء: التأدية، والأداء: التلاوة". (۱۰۰۸)، و يجدر بنا في هذا الصدد أن
نشسير إلى كلمة Performance وتشي : " أداء، إجراء، تنفيذ، أو عزف، وضرب
على آلة موسيقية". (۱۰، ۱۸۰، والفعل هنا Perform ويعني " قام بس، أنجز ، نفذ،
أدى ، أجرى (۱۳:۲، وتشير بعض الكتابات إلى أن " الأداء هو أداء مهارة، القدرة
على عمل شيء ما، أداء العمل (۱۱:۱۱)

ب - المعنى الاصطلاحي للأداء:

تعددت التعريفات لمفهوم الأداء، ونذكر منها تعريف "جود " للأداء على أنسه: الإنجاب الكامة ". ("انالاء النسه: الإنجاب الكامة ". ("انالاء النسه: الإنجاب الكامة ". ("انالاء وريذهاب بعض التربويين إلى أن الأداء هو السلوك الملاحظ في موقف معين، وتعلم بستك عله من ملاحظة أدام الله د ". (* ("))

وكذلك يقصد "بالأداء تنفيذ الدرس ويتطلب من المعلم : ربط موضوع السدرس بسالواقع الاجتماعي للطلاب واستخدام طرق تدريس متدعة، واستخدام الوسسائل التطيعية المنامسيسسة وربط العادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية وتعميق معلومات المدرس أكثر مما بالكتاب المدرسي " (١٦٠٤ -١٧٠٠).

أي أن الأداء سلوك يتبعه الفرد عند قيامه بشيء ما قد لا وستطيع الآخرون قسياس هسذا الشسيء، ولكن يمكن قياسه بقياس أداء الفرد عند القيام به. فقد بحدث تعريس وينتج عنه تعلم يقاس بقياس أداء أو سلوك التلاميذ .

وخلاصــة القول إن الكفاية ترتبط بالفعالية؛ حيث إن الكفاية هي الحصول على أكبر قدر من المخرجات بأكل قدر من المدخلات، وكذلك الكفاءة ترتبط بالأداء؛ حيث إن الأداء لكي يكون فعالاً ججب أن يكون ذا كفاءات عالية .

خامساً: أبعاد الكفايات التي ينبغي أن تتوافر للمعلم الماهر.

وضم كل من "ريتشارد دن" Dunne و "تد راج" Wragg تسعة أبعاد	
عسن الكفايات التي ينبغي أن تتوافر لدى المعلم الماهر، وذلك عند النظر في	تعسبر
أدائه التدريسي، وتتمثل تلك الأبعاد في ("١):	
البعد الأول : أخلاقيات يانزمها المعلم Ethos	Q.
البعد الثاني: التعليم المباشر Direct Instruction	Q
البعد الثالث : إدارة النواد Management of Materials	
البعد الرابع : الممارسة الموجهة Guided Practice	
البعد الخامس : المحلاثة البناءة Structured Conversation	
البعد السادس: التوجيه Monitoring	
البعد السابع : إدارة التنظيم Management of Order	
البعد الثامن: التغطيط والإعداد Planning and Preparation	
Written Evaluation التقويم المكتوب المتحاوب	Ο.
و لا يقـــف الأمـــر عند هذه الأبعاد، بل يندرج تنعت كل بعد من الأبعاد السابقة عند مر نيات أو المستويـــــات للغو عرـــــة يتراوح بين سبعة وثمانية مستويلت، باستثناء المبعد الأول	
لت يلستزمها المعلسم "، ونقم نفصيلاً السلوكيات أو الصنتويات التي تتدرج تحت كل بعد مز	
لىلىقة .	الأيماد ا
الأول : أخلاقيات يلتزمها المعلم :	ألبعد
يجب على المعلم للمتطور للمدمي إلى :	
أن يوضح اهتمامه بالأطفال بوصفهم بشرأ، ولا يتعامل معهم وكأنهم أتل من ذلك.	
يخلق علاقة دافئة مع الأطفال، ويتفهم الغروق الغردية بينهم صواء في المظهر أو العادات	
بحيث يكون اهتمامه بهم إيجابياً ،	
يشجع الاحترام المتبادل بين تالميذه، ويتبح لاهتماماتهم ومحادثتهم وقتاً مناسباً.	
يشــجع الــتقويم الذاتي وتقليص فرس التحيز الأدنى درجة، مع الحد من كراهية التلامية	
. يحتمهم يمتضهم	
يشجع المناشط التعاونية وذلك بحثُّ الطلاب على المشاركة بأرائهم، بحيث يكون لهم دور	
فيال في التوبية الذاتية والاحتمادية .	

يعلم التلاميذ كيفيه التقويم الذلتي وتوجيه المهارات، ويعلمهم كذلك المصنولية والسلطة من

خلال التفاوض معهم .

يجرب المداخل التي يمكن أن يسلكها لتعليم الأطفال مثل الثيام بأعمال يمثلون عنها . التعامل مع التكاميذ باعتبارهم مشاركين في صياغة أهداف المذهبي .

البعد الثاني : التعليم المباشر :

ويتدرج تنعت هذا للبعد سيعة مستويات فرعية تتمثل في :	
أن يقوم المعلم بجذب اهتمامات تلاميذه، ويتعامل مع العواد التعليمية المتاحة بتتاجع ملاث	
وصولاً للإيضاح والرصف .	
فسي سبيل التوصل إلى الإيضاح والوصف، على المعلم إجراء الترتيبات الخاصة بالعكار	a
مع التقديم الجيد للملاة، واستخدام الوسائل البصرية المناسبة لجنب الانتباه .	
اختــبار ما يحقق وضوح الشرح وذلك بإثارة الأسئلة الحماسية المناسبة من خلال السلو	
اللفظي وغير اللفظي.	
اختسيار الأمسئلة المناسبة والتشبيهات المرتبطة بالإيضاحات، مع الاستعارات، بحيث و	
الشرح مع الإيضاح في أن واحد .	
يخــــــــــــــــــــــــــــــــــــ	
فاعلية التلاميذ ومشاركتهم مستخدمأ وسائل ليضاح، وأمثلة منتوعة لتواجه الفروق الفود	
بيتهم،	
يقسدم توضيحاً لاستجابات التلاميذ المختلفة. وبخاصة ما يرتبط بميولهم وباستيعابهم، و	
يتصل بالمحتوى المعرفي .	
أن يقوم المعلم بإجراء توضيح كفء وموجز .	
الثالث : إدارة المواد :	البعد
ويتدرج تحت هذا البعد ثمانية مستويات فرعية تتمثَّل في :	
أن يكون المعلم لديه القدرة على انتقاء المادة المناسبة التعامل معها .	
التأكد من وجود المعواد اللائرمة، وكيفية الاستخدام الأمثل بمشاركة التلاميذ.	
أن يدخل تعديلات على الأنشطة الفردية، الشجيع الطفل على إبراز دوره في إدارة المواد	Q
أن يحدد المواد المطلوبة والمصادر التي يمكن اللجوء إليها، ويتنزح المصادر البديلة .	
أن يشجع دور الطفل في لخيّيار المواد وتتغليمها وإدارتها .	
أن يتعامل مع المواد المتاحة بخيال رحب وابتكارية متنوعة .	
أن يجرب المواد المبتكرة بغية تطويرها .	
أن يصمم المواد الجديرة وينتجها ويستخدمها بقاعلية .	

البعد الرابع : الممارسة الموجهة :

درج تحت هذا البعد خمسة مستويات فرعية تتمثل في :	ويذ
توزيع المادة المثلحة وقحص استجابات الأطفال .	
الستعامل مسع المسادة وإتاحة وقت معين للاستجابة مع التلاموذ خلال فترة العمل، وتقييم	
نتاجهم ، وتحدید مدی دقته.	
الاستجابة للأطفسال بسرعة، وتعزيز هم، وتحنيد مدى صحة صلهم، إثارة الأسئلة، لتتمييم	
مدى فعالية النشاط.	
تجهسيز بسرنامج للممارسسة الموجهسة، وذلك ضمن المنهج واختيار التمرينات المناسبة	
ولمستخدام الألسيات المنامسية للتمامل معها، وعليه أن يشجع براسج النشاط الخاصة بهم	
ويعممهـــا، بحيث يكون لكل منهم العمارسة والنشاط العستقيل. وكذلك يشجع التقويم الذاتي	
Self - Evaluation من خلال الممارسة.	
استخدام الممارسة في بناء المهارات وتعزيزها .	
الخامس: المحادثة البناءة:	لبعد
ويتدرج تحت هذا البعد ثلاثة مستويات فرعية تتمثل في :	
الاستماع الجيد لما يقوله التلاميذ وتأبيد استجاباتهم.	
يستخلص الاستنتاجات منهم ويدفعهم إلى الاستجابة، ويسهل الصعوبات التي استغلقت على	
عقول التلاميذ.	
يركـــز علـــى جذب انتباههم. ويمدهم بالأقكار التي تثير الجدال؛ وذلك من خلال التدريس	
المخط ط القائم على المحادثة (سوال وجواب) والاستصارات. وذلك خلال وقت محدد،	
ومن خلال المذقضات الكثيرة ذلت المغاهبم.	
السادس : التوجيه :	لبعد
وهذا البعد تندرج تحقه خمسة مستويات فرعية تتمثل في :	
ملاحظة عمل الطلاب، والتنفل لمراعاة تجركات الشاط، بحيث يراعي النظام ويقدم	a
التغذية الراجعة.	
توجيه تحسركات تيار للعمل، للتأكد من وجود المصادر، والتأكيد على الانتقادات بكفاءة	
وتحديد الوقت المناسب،	
اكتشاف مدى فهم الطلاب لمجموعات العمل ومجاولة تضير استجابات الأطفال.	
استخدام الإرشاد، لمحرفة الافتراضات عن الصحوبات التي تولجه الأطفال.	

إتاهــة الوقــت لتشــخيص اســتجاباتهم، بميث يساعد في إيجاد برنامج موسع التدريس

البعد السابع : إدارة التنظيم :

ويتدرج تحت هذا البعد خمسة مستويات فرعية تتمثل في :	
وضع فجر اءات للنشاط المنظم.	
وضع إطار للعمل مستخدماً الإجراءات والقواعد.	
التعرض لمشاكل النظام من خلال الندريس الواضح .	
استقاء النظام من الأوامر System of Order القائم على القواعد والإجراءات.	
خلق الواقعة لإنطهار أهمية لدارة للتنظيم .	
الثامن : التخطيط والإعداد :	البعد
درج تحت هذا البعد أربعة مستويات فرعية تتمثل في :	ويذ
تجهيز مصادر أساسية ليستفيد منها التلاميذ في النشاط القائمين طيه على أساس أن يكون	
لهذا النشاط هدف واضح.	
تخطيط مناشط محددة تشبقال على تلمية المهارات والعمليات العقلية المختلفة؛ مثل:	
الاستقصاء، التخيل، الريط، الاقتراض، التتغلير، التخطيط.	
تَعَطيط برنامج قصير العمل مشتملاً على المتاشط المدروسة.	
التفطيط لحسن استفلال الوقت.	
الناسع : النقويم المكنوب :	البعد
ويتدرج تحت هذا ألبعد ثلاثة مستويات فرعية تتمثل في :	
يقــوم عمـــل الطلاب حيث إنه مهم جداً خاصة إذا كان التقويم المكتوب مصاحباً العملُ أو	
الأداء الخاص بالطلاب، بحيث يستطيع الرجوع له وقت الحاجة.	
يعطبي وصفاً للأداء الخاص بالطلاب، و: دود أفعالهم، وتقدم تماران مرر من جاره و زااي	

طبقاً للمعرقة والمهارات والاتجاهات. ممع مراعاة الفروق الفردية في تقييمه.

یربط التقویم بالمنهج واقتخطیط.

سادساً: أبعاد التدريس القعال ممثلة بخريطة مفهوم.

اً - ما النكريس الفعال ؟ ? What is Effective Teaching

لسهن من الدبل تعريف ما يُطلق عليه الداء " للفعال " أو " الجيد "تحتا التعريب تعريفاً * محدداً، وذلك لأن خلفياتهم عن التعريس كانت مبسطة وسطحية.(١٥)

ولذلك نسبدا بترضيوح أحد تعريفات التعريس، وهو تعريف "مادلين هوبنتر" المسالم المسلم الم

وإذا التقليدة السمامين القاعلية " فإنتا نجد من يعرفه بأنه: ما يفعله المعلمون التمكين مسئ الستطم: بغض النظر عما يصاحب المعلم والمتطم من سلوكيات أخرى". ولقد وجه نقد من قبل المتضممسين لهذا الرأي، وذلك لأن السلوكيات الأخرى أهملت: مثل: الإكراء، والمذلة، وقالوا: إنها بهذا التعريف لم ترد علك الأمور، وكذلك سلوكيات المعلم الأخرى التي لا تؤيد ما يفعله، ولذا فإنه من الأعضل والأسهل أن تبحث عن تعريف يصف فعالية التدريس.

ب - مواصفات التدريس الفعال:

قسيل المستعرض الملاّراء التي تتاولت وضع تعريف للتعريس الفعال يجب أولاً معرفة أهم مواصفات التعريس الفعال: وهي: (٢٠:١٠) :

- إلا يكرس المعلم جهده ووقته في جذب انتباه التلاميذ وتشويقهم للدرس بشتي الطرق والوسائل؛ لأن هذا الانتباه يكون مؤقتاً، لكن المهم أن ينجح المعلم في ته جده نشاط التلاميذ ومجهودهم توجيها ثابتاً ودائماً.
- ب استثارة خبرات المتطمين السابقة والانطلاق منها للتدريس الجديد، فالتدريس
 يعد ناجهاً بقدر ما تعتمد خطواته على استثارة خبرات المتطمين وتنقيحها،
 و بناء التعلم الجديد عليها.
- ٣- الاقتماد في الوقب والجهد من المعايير المهمة التي ينبغي أن تراعى عند اختيارنا طريقة تدريس معينة، فكلما حققت عملية التدريس الهدف منها في أقل وقت ممكن وبأقل جهد، كان التدريس ناجحاً وفعالاً.

الستدريس، بالإضافة إلى النتوع في ظل نظامنا التعليمي الحالي المحكوم بعامل الوقت.

أن يقت المعلم على طبيعة الأساليب التي تستخدم في عماية التدريس؛ حيث أن بعض الأهداف التعليم عنه الأهداف التعليمية من تتثب على مشاركة التعليمية على التعليمية على مشاركة التعليمية في نشطة تعليمية جميلة على التعليمية على التعليمية على التعليمية على التعليمية عمولة مثل التعليمية عمولة التعليمية عمولة مثل التعليمية عمولة التعليمية عمولة التعليمية عمولة التعليمية التعليمية عمولة التعليمية عمولة التعليمية ال

ج - التدريس الفعال عند المعلمين:

Late A Neth and School and Late 1

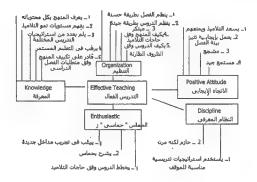
Teachers Definitions of Effective Teaching:

لسيس أصدق من أخذ الموضوعات من أصحابها متفصصيها، من هذا المنطق نذهب إلى حقسول المعلمين المتربيس الفعال وتفكير هم وتعريفهم، فقول : إن هذاك عدة تعريفات للتدريس الفعال مسن وجهة نظر المعلمين الفسهم. فقدم كل من " دن " Dunno و " راج " Wragg قائمة بتعريفات المعلمين المقدار، وذلك على هذا النصو (۲۱:۱۰) :

در عرب سرب بین محمود وسمم.	_
هو توصيل المعلومات ومهارات التفكير للثاقد للأغرين.	
هو تصهیل عملیة التملم.	
هو توجيه التلاميذ وقيادتهم كي يكونوا نالدين قادرين على تقييم عالمهم.	
هو توصيل المعلومات أو الحقائق من خلال آلة.	
هر عرض جوانب الحياة ومشاركتها واكتشافها.	
هو مصاحدة التلاميذ على إيجاد المعلومات دليثل أنفسهم .	
هو توجيه أو إرشاد مصممً لحث التلامية على استغلال إمكاناتهم الكاملة.	
التدريس القمال هو فن إجرائي .	
كما قدمت "كوين " Quine قائمة أخرى لتعريفات التدريس الفعال على	
: (*:19)4]	
هو التعريس الذي يتضمن: أن تكتشف من أنت ؟ إذ لم تستطع أن تحرف كل شيء.	
يشمل تتمسية استراتيجيات التتريس التي لا يقتصر دورها على تثبيت المعلومات، بل يتعداها	
إلى تشجيع التلاميذ على التعلم بالاعتماد على النفس من خلال جماعة.	
التدريس الفعال هو الذي يشمل التدريس من خلال للمواقف الحياتية.	
فسي القرن الحادي والعشرين " قرن الصناعة "، التتريس الفعال هو الذي يتطلب درجة عالية	
من الخيال و الإيداع و التفكير و الملاكات الشخصية	

^) التدريس النمال : هو الذي يتضمن أكبر قدر من التغذية الرفجمة Feed back

ومـن هـنا يتضـع لـنا أن الـكتريس الفعال يكن في شقون الشهق الأول كلمة الفعائية Efficient و الشفق الأول كلمة الفعائية Efficient و الشفق الثاني كلمة العصول طبي تتبجة مرضية دون إهـدار في الولـت والملقة، وإذا نظرنا القديس على أنه نظام يقوم أنه المعلم بمجموعة من الدناش حواليات المناطبة على التدريس الدناش حجنا أن "عاطية التدريس" أو "القديس القمال" مجموعة من المناشط والإجراءات الذي يقوم بهـا المطلع في الهنة لمدرسية عن قصد بهنا المطلع مرضية في مجال القدريس دون إلها نتائج مرضية في مجال القدريس دون إهدار في الوفة أن الملقة.



هكل (٧-1) أبعاد المدريس الفقال عند "بايرباغ" و"مبيث" (٩٩٩٠)

^(*) الـتنذية الراجعة : مصطلح استماره علماء النفس من علم هندسة الالكتروذات، وخاصمة التعلم، ويعشى المسلمية التسمية التعلم، ويعشى محاولة لاستعادة البيانات المتطقة بأداء فرد ما انتذيه بمعلومات أو تلميدات الترجعات تتمسح بتصحيح الأداء أو تعديله أو تعزيزها ففي الموقف التربوي تحدث علية تواصل بين المحلم وطلابه، أي يتواجد طرفان لعملية التراصل "معلم حب تلاميذ" فالمعلومات التي تتمسل بـــاذاء أو سياسية المخلومات التي تتمسل بـــاذاء أو سياسية وسياسية وسياسية المناسبة ويلاحظه الطرف الإخر، فيتأثر به تعسل بــاذاء أو سياسية الخارجية ، وسياشي ترضيها بالتنصيل في الفصل السادس عشر.

قسدم كل من بليرخ وسميث (1990 Beyerbach & Smith واعلى على من بليرخ وسميث (1990 على هيستة خبريطة مفهوم حول التدريس الفعال احكما بالشكل رقم (١-١) - ينظر الميه على أنه يتكون من خمصة مكونات، وهي :

١ -- المعرفة . ٢ - التطيم .

٣ - الانجاهات الإيجابية لدى المعلم .
 ٤ - النظام أو التهذيب .

ه – المملى .

وكــل مكون من مكونات التدريس الفعال أو كل بعد من أبعاده يشمل عدداً من المتغيرات، ومنفتاول ثلك الأبعاد والمتغيرات بالشرح والتحليل .

أبعاد التدريس القعال

البعد الأول : المعرفة :

ويشمل هذا البعد عددا من المتغيرات، هي :

١ - يعرف المنهج بكل محتوياته :

٢ - يفهم مستويات نمو التلاميذ:

فالقلاحسيد متفاوتون في الاستعداد، والاستعداد به عند من المتغيرات؛ منها: مرحلة النمو المقلسي . المتفيرات؛ منها: مرحلة النمو المقلسي . المعام حسكي يكون لعالاً – أن يكون على المقلسية بها فيعرف معنويات نمو التلاميذ. وإذا رأى تلميذاً لا يقهم شيئاً مما يقهمه قرناوه فيعرف أن هسبلة تقلم عند المعام المعام يقم المعام المعام

٣ - يلم باستر اتيجيات التدريس المختلفة : .

عطسى المعلم أن يلم باستر الوجوات التدريس المختلفة، وذلك لأن كل مستوى له استر الهجية تدريسس خامسة بسه وقسد تغاير استر الهجولت المستويات الأخرى، كما أن هناك اختلاقاً في طبيعة المتطمين انقسهم في تقيل استر الهجوات التدريس المختلفة، وإذا يجب على المعلم أن يلم باستر التهجولت التدريس المختلفة، حتى يودى التدريس بنعالية.

٤ - يرغب في التعليم المستمر أو التربية المتصلة:

فالتربية حصل مستدرة لا تتنهى أيداً، ويذلك يتضمع أهبرة التأكيد على ما يعرف بلسم التحليد التأكيد على ما يعرف بلسم التصليح مدى التحليج المستدرة التي تحدث جزئياً بالسدرسة، وكذلك في جميع الملاكات الاجتماعية غبير الرسمية خلال الحياة، ولذا كانت التربية المتصلة مثاراً للاطنام بالتطوم ليس يين جدران القصال فقداء أو في إطار النظام الرسمي قصيب، بل أيضاً في أي وسط تفاطي، ولذلك الإبدارة الوسمية، ولذلك الإبدارة التضام إلى الشكلي أو غير الرسمي.

٥ - قادر على تكبيف المنهج وفق متطلبات الفصل الدراسي :

فالمعلم الفعال لابد أن يكون قادراً على تكييف المنهج وفق متطلبات تلاميذ فصله. فإذا سأل أحد المتعلمين عن أشياء خارج المنهج فهجب عليه " ألا يقول : لا تسأل هذا السؤال فهو خارج المنهج"، يل وؤجل الإجابة عليه حتى نهاية الحصمة .

البعد الثاني : النتظيم :

ويشتمل هذا البعد على نقاط عديدة؛ هي :

١ - ينظم الفصل بطريقة حسنة :

يد التنظيم الجيد من أهم التنافج المترتبة على جودة التنطيط. فعلى المعلم أن يخطط جيداً لمعلمة تنظيم القصل، ومن المهام التي يقوم بها المعلم لأداء ذلك العمل ما يلى :-

Cooperative	طى الكعلم التعاوتي	مسل بشكل يساعده	للمقساعد داخسل الفو	ترتيب	
				Learning	š

□ تعریف الطلاب بادوارهم وبقواعد العمل داخل الموقف التعلیمی.
 ۲ تنظیم الدر و من بُطر بقة جیدة :

إن القنطيع والتقطيط المجيد للدروس يعد من أهم العوامل التي تعين المعلم على جودة تنفيذ هذه الدروس، وذذا لابد أن يتمكن المعلم من مهار ان عملية التفطيط من ناك المعيار انت:

- إعداد المادة التعليمية ومعيداتها.
- تعدید طریقة التحریس المثاسیة.
- إشراك المتعلمين في تخطيط الدروس.

٣ - الابتكار :

لا يوجد ما يسمى بالإيتكار العام، فالإيتكار نوعيُّ، ويرتبط بتضميص معين وقدرة معينة ويمكن تتمينه. وهذاك فرق بين الإبتكار والإنقان، فالإثقان سابق على الايتكار وأساس أنه، فلابد أو لأ مــن الإنتان ثم يأتي بعد ذلك الابتكار. و لابد على المعلم أن يكون على دراية بأساليب الابتكار؛ حتى يتسكن من تتميته لدى تلاميذه. ومن الابتكار أن يستمع المعلم لكل تلميذ ويهتم برأيه و لا يهزأ به.

٤ - يكيف المنهج وفق حاجات التلاميذ :

مسن الأسور المهمة أن تموز الأهداف التطهية قبول التلاميذ، وان تكون مقبولة إلا إذا المسلميذ، وان تكون مقبولة إلا إذا المسلمات بسائدواقع والمناصبر المحفزة التعلم، ومن المحروف أن الدواقع هي المحركات التي تؤدى بالفسرد إلى القيام التمام التي لا يقبلها الثلميذ على أنها أهدافه لا يمكن أن استحقق، في حين أن قبوله الأهداف يحولها إلى محرك له ودافع إلى التعلم، ويعتمد ذلك القبول على مسدى مسراعاة تلك الأهداف حاجات التلاميذ أشاه المستعلم عاجات التلاميذ أشاه.

- يكيف الدروس وقق الظروف الطارئة :

يهـــب على المحلم أن يقسم بالمدونة في استخدام المنهج، فيكيف موضوعات المنهج واق الظـــروف الهارانـــة، فعلى سبيل المثال: إذا كان بالمشهج موضوع يتحدث عن شهير رمضان المبارك فعن الأفضل أن يدرسه خلال شهور رمضان.

البعد الثالث: الاتجاء الإيجابي:

ويشمل هذا البعد خصائص عدة ينبغي أن يتحلى بها المعلم الفعال؛ هي :

١ - يسعد الأطفال ويمتعهم :

يجــب علــى المعلم أن يخلق جراً مناسباً يستطيع التلميذ فيه أن يقول بلا خوف : "لا أعرف"، ليس فقط للأطفال الذين يعانون من مخاوف الإنجاز، وإنما أيضــاً لغيرهم من الأطفال، فلحن نعلم أن مستوى القلق ومحدل التحصيل يوجد بينهما ارتباط سالب.

وكــل موقف مهدد بحدث نتيجة اسلوك المعلم، أو السلوك الأطفال الأخرين في الفصـــل، أو بسبب المتطلبات الصعبة على التلاميذ، أو ما لدى المتعلم من تعب داخلي وهموم أو مشاكل.

يجب على المعلم وحده أن يستشعره ويعمل على العطال مفعول القوى المصادة لدافعية النعلم، ويكون بذلك مصدراً لإشعار التلاميذ مالطمأندنة.

٢ ___ يعمل بإيجابية تثير بيئة الفصل :

فـــالمعلم الجـــيد لابـــد أن يتمم بالمرح وبتحكم انفعالي منامب، وبإظهار الحـــيوية والنشاط، وهو بذلك يعمل على إمداد بيئة الفصل بالإثارة، علاوة على قيامه بتوجيه أسئلة تستثير انتباه التلاميذ للأفكار والموضوعات الجديدة.

٣ -- مشجع :

يمكن التوصل إلى دافعية التعلم عن طريق تكوين مدخل موقفي يساعد على تتمــية سلوك حل المشكلة لدى التلاميذ. أو يساعد على السلوك الابتكاري لديهم. والتشجيع يحتل أهمية كبيرة في تدعيم للموقف التعليمي ومسائدته.

وأذلك يجب على المعلم أن يشجع تلاميذه على التمبير الحر، وكذلك على المشاركة في شرح الدرس. وهذا يمثل اتجاماً إيجابياً لدى المدرس الفعال.

٤ - ﻣﺴﺘﻤﻊ ﺟﻴﺪ :

بجانب أنه يجب أن يتوفر في المعلم بعض الصفات التي تجعله متحدثاً جبداً .
مثل : استخدام اللغة بقواحدها الصحيحة وبدقة ، وأن يكون جبد التعبير والنطق، ولتح أه صن نفسه . فبجانب ذلك أن يكون المعلم مستمعاً جيداً ، ويتمثل ذلك في المستخدام استجابات التلاميذ كعامل مساعد لتدريسه ، وكذلك استخدام خبرات التلاميذ والمحتوى ، وإعطائه معنى . فهو يهتم بكل ما يقوله التلاميذ والا يهمل استجاباتهم .

البعد الرابع: النظام المعرفي:

ويشـــتمل هــذا البعد على متغيرات تمثل الصفات التي يجب توافرها في المعلم الفعال، وهي :

١ - حازم لكنه مرن "صارم ولكنه يعتني بطلابه":

فسالمعلم يحمل على عائقه مسئولية انصباط القصل المدرسي ما لم تتدخل عوامل غير علاية، وعليه أيضاً أن يجعل مسلطته مقبولة ومفهومة على أساس السرحمة. فهسو يحافظ على فصله منظماً، ويقمع السلوك غير الاجتماعي، وفي نفسس الوقست يدرك أن كل تلميذ يتصرف على أنه فرد، ويراعى الفروق، فهو

حازم وصارم ويعمل على انضباط الفصل، ولكنه في نفس الوقت يتسم بالرحمة و لا يجور على أحد.

٢ - يستخدم استراتيجيات تدريسية مناسبة للموقف:

استرتتيجيات التدريس هي : مجموعة الترتيبات التي بعدها المعلم لتسهيل عملية التدريس والتعلم. وتلعب هذه الإستراتيجيات أدواراً مهمة تؤثر في فاعلية الستدريس، ومسنها: خلق جو نفسي هادئ، وشعور بالأمن وتوفير أفضل شكل للاتصسال بين أطراف الموقف، وحرية الحركة أثناء عملية التدريس، مما يسهل من مهام إدارة الفصل على المعلم، ويحقق إيجابية المنطم، فكل موضوع دراسي بجب أن بحدد له المعلم استراتيجية مناسبة مما يزيد من فاعلية التدريس.

البعد الخامس : الحماس " متحمس " :

ومتغيرات هذا البعد تتضمن ما يلى :

١ - يخطط الدروس وفق حاجات التلاميذ :

التخطيط الممنوق للدرس من أهم المعوامل التي تلعب دوراً مهماً في معاونة المعلم على تنظيم درسه وحسن تنفيذه، ومن أهم منطلبات عملية التخطيط الوعي بحاجات الطسلاب وأشتراك المتعلمين في تخطيط الدروس، وذلك عندما ينبع التخطيط للدروس من حاجات التلاميذ، فإن ذلك يكون بمنابة دافع وحافز لهم على التعلم الجيد.

٢ - يشرح بحماس:

فالمعلم الجديد ينتل الحماس للموضوع الذي يقوم بتدريسه، ويظهر قدرة على هذا على المتحسل المتحدام داخل الفصل، وكذلك فهو ينتل هذا الحساس عن طريق تنميته للملاقات مع التلاميذ، فهو بدعو تلاميذه التفاول عن طريقة شرحه التي تتمم بالمرح والبهجة والحماس.

٣ - يرغب في تجريب وإدخال مداخل جديدة :

تشــير مداخــل التدريس إلى الفلسفة أو الفكر الذي تستند إليه الإجراءات التنفسيذية بوصــفها ركــيزة تخــتار على أساسها طريقة ما، ومن أهم المداخل التدريسية المعروفة: مدخل المعرفة المنظمة، والمدخل الاستقصائي في تدريس المواد التطبيبة. ولكي بكون التدريس فعالاً لابد أن تخضم المداخل عند اختيارها لمحددات ترتبط بأهداف التدريس، وطبيعة المادة المتطملة، ومسترى المتعلمين المعالمين المعالمين المعالمين والمعرفيي، فالمعلم القعال هو المعلم الراغب في تجريب مداخل جديدة والمعلم دائماً على كل جديد في مجال تقصصه.

النقد الموجه النموذج

تُوجُّه انتقادات عديدة لهذا النموذج، يمكن عرضها على النحو التالي :

أولاً : تعليق على بعد التنظيم :

التنظيم يقصد به إنشاء العلاقات والارتباطات بين عناصر التعلم المختلفة.
وينبخسي ألا يسنظر القصل المدرمسي على أنه مجموعة من التلاميذ فقط، ولكنه
مجموعة ذات علاقسات اجتماعية كثيرة ولها معنى بالنسبة لعملية التدريس. وفي
مجسال تقسيم العمل إما أن يكون العمل منفردا أو مع زميل أو مع مجموعة، وتلك
هسى الأنواع المتعارف عليها، فأي الأشكال الاجتماعية يجب الأغذ به ؟ ! وما هو
السنوع الأكستر فاعلية ؟! فالقملم الاجتماعي " لتماوني " يمكن أن يكون فعالاً إذا
نظرنا إليه من حيث نتأتجه التي تبدو في الإنجاز الجيد وفي الدرجات الجيدة أو في
مجال التنشئة الاجتماعية والتعليم الاجتماعي للشخصية، ولكن تحقيق ذلك يتطلب:

- ا وضع قواعد للملوك دلقل المهموعة.
 - ٢- تخطيطاً لتوزيع المسئوليات.
 - ٣- تبادلاً في الأدوار.
- وعندما يحدث اختلاقاً في الرأي أو تصل الهماعة إلى حافة الصراع يجب أن يوجد من يتوسط
 لحل هذه الصراعات والخلافات .

والعمل الفردي على ذلك لا يعتبر نشاطاً لجتماعياً في حد ذاته، ومع ذلك فقد يؤدى إلى إحداث صراع بين الفرد وباقي الزملاء الذين يعملون بمفردهم مثله، ويلاحظ أن العمل مع زميل واحد يعتبر مرحلة متوسطة ومناسبة لملائنقال من العمل القصاردي المنعزل إلى العمل التعاوني، ويتم استخدام العمل الجماعي في مجموعات يستراوح عدد أفرادها من ثلاثة إلى منة أفراد يشتركون جميعاً في موضوع واحد، ويحتسبر تبادل الحديث من الأشكال التعاونية، ويتطلب توافر قواعد وأصولاً الحديث

ووجــود نظام للجلوس يسمح برؤية بعض الأفراد بعضاً واياً كان الأمر فإن تنظيم النشاط الذاتي عن طريق المعلم بعد أمراً ضرورياً.

ثانياً : رسم هذا النموذج صورة طبية تعظم من دور المعلم وأهمل دور المتعلم

وأعطى مثالاً لما يجب أن يكون عليه المعلم؛ فهو مبدع ، حازم ، مشجع، مستمع جيد فقد عظم من دور المعلم وأهمل دور المتطم، فلم يظهر له أي نشاط من خلال الأبعاد السابقة؛ فللمعلم هو الفاعل، وهو المبيدع في حين أن التلميذ مستلق فقط لا يشارك في اختيار طريقة التدريس التي تناسبه، أو الأسلوب الملائم منا. ومسن ثمم فإن هذا النموذج قد أكد على المناشط التي يقوم بها المعلم وأغضل المتعلم. كما أن جانب المعلم ذاته غير متكامل فيقصمه عناصر مثل: تقدير الذه:

ثالثاً: إغفال الأهداف:

كذلك نجد أن هذا النموذج قد أغفل الأهداف ولم يتعرض لها، وأي عمل بدولها لا فائدة من ورائم، فقد أهمل الأهداف بأنواعها المختلفة المعرفية والوجدائية والمهارية.

رابعاً: إغفال التقويم:

هذا النموذج أيضاً تجاهل شيئاً مهماً؛ وهو عملية التقويم والتغذية الراجعة. خامساً : اهتمامه بالجانب التنفيذي إنخال للتخطيط :

حيث ظهر اهتمامه بالجانب التقيذي وإهمال الجانب التغطيطي، على الرهم أن كلاً من الجانبين مكمل للأهر.

سانساً: التداخل:

فهذاك نداخل بين الجزئيات المدرجة تحت كل بعد من أبعاد التدريس الفعال.

سابعاً : الخصوصية والمحدونية في استخدام المصطلحات :

هستلك بعض المصطلحات المستخدمة من الممكن أن تمل محلها مصطلحات أشمل؛ فمثلاً التنسيجيع: " Encouraging كسان من الممكن أن يمل محلها "التعزيز"، على أساس أن التعزيز لا ثامناً : إغفال البيئة الاجتماعية :

فقد أهمل هذا النموذج البيلة الاجتماعية بما تشمله من المتغيرات ذات الأهمية الشاهمة في إحراز وتحقيق التعريس الفعال .

تطبيقات عملية :

النقد بطاقة أداء المعلم في مهارات التنريس على ضوء أبعاد كفايات المعلم التي قدمها كل من " دن " و " راج " .

بطلقة أداء المعلم في مهارات التدريس مستوى ظهور السئوك الدال على المهارة مهارات التدريس معدوم ضعيف متوسط فسوي (٠) لكل (۱) بين OH (Y) (٢) أكثر من ×۲۰% %14-10 %Y 1-4. من ۲۰۷۰ أولاً: مهارات ما قبل التدريس يضم أهدانة (معرفسية - وجدائسية --مهارية)حسب طبيعة الدرس . يصبرخ الأهداف التكريسية سياغة مسجحة ۲ يضع الأهداف في تعلمال منطقي. ٣ يربط بين كل هدف وما يازمه من محتوي ٤ وأسساليب ومناشط ورسائل تعليمية ونقويم وزمن حسب بيئة النصل الذي يدرس به . يحلل معتوى الدرس واق أهدافه التتريسية. ٥ يُعد خطة يومية متكاملة العناصر. ٦ ثانياً: مهارات التدريس يستخدم التبيئة المفاسية في الوقت المناسب. ٧ يحرص على جنب اتتباه المتطمين. ٨ يحرص على إثارة دافعية المتعلمين . ٩ يبلسي تدريسه على ما لدى المتعلمين من ١. خلقية معرفية ، لديه القدرة على توجيه الأسئلة والتعامل مع 11 إجابات متعلمه . يمستخدم ضمرب الأسئلة والتشبيهات التي 14 تيسر استيعاب السحتوي. يسلوع طسرانق السقتريس واستراتيجياته ۱۳ ونماذجه وفق للمستويات العقلية لمتعلميه.

		المهارة						
Ċ	مهارات التدريس	قــــــــــــــــــــــــــــــــــــ	متوسط (۲) سن ۲۲-۰۰	ضعرف (۱) بدن ۱۲۰۲۵	معدوم (۱) الل من ۲۰%			
۱٤	يسلوع ويوظمف الوسائل التعليمية بصورة محققة المأهداف .							
١٥	يستوع سن أنماط الإتصال المقتلقة داخل الفصل .							
17	يديـــر الفصـــــل باقتدار، ويوفر بيئة تعليمية مناسبة .							
11	يستخدم لغة صحيحة ومناسبة للمتحلمين .							
17	ينوع ويستخدم أساليب التعزيز المناسبة .							
	ثالثاً: تقويم مخرجات التدريس							
19	يتابع الأعمال الكتابية لمتعلميه .				- 1			
۲.	يصمم اختبارات تحصيلية جيدة .							
41	يقدم لمتطميه واجبات ملزاية غير نمطية ، ويتابعها .							
* *	يمبد تشفيص مسعوبات تعلم تلاميذه ويساهم في علاجها .							
**	ويساه في عدجه . وحدوع من أساليب التقويم وأق المخرجات التعليمية المترقعة .							
	رابعاً : الشخصية							
۲ ٤	يعتز بالمادة الدراسية التي يأوم بتدريسها .							
70	يطور أداءه باستمرار ويتابع المستحدثات في مجاله .							
77	يحرص على حسن المظهر ووقار الهلدلم .							
44	يتمــــتم بالثبات والاتزان الانفعاليين ، والديه القدرة على التصرف في الموالف الطارقة.							
۲۸	يستمارن مسع إدارة المدرسة فيما تقتضيه مصلحة للعمل .							
۲9	يعامل رؤساءه باحترام وزملاءه بحب .							
٣.	يشارك في أصال الإشراف بالمدرسة .			· [

على	سلوك الدال ارة	ن ظهور الد المه			
معدوم	ضعيف	متوسط	قــوي	مهارات التدريس	
(٠) أقال	(١) بين	(۲) سن	(٣) أكثر		
من ۲۵%	%t4-10	%Vi-0,	من ۲۵%		
				الدرجة الكلية () من (٩٠)	

، الكلية () من (۲۰)	اسرجا	
	حوظة :	مل
لمسلوك السدال على المهارة بدرجة قوية (٧٥% فأكثر) يعطى ثلاث	ظهـور ا	
•	درجات .	
لسلوك الدال على المهارة بدرجة متوسطة (٥٥٪ - ٧٤٪) يعطى	ظهــور ا	
	درجتان	
لوك الدال على المهارة بدرجة ضعيفة (٥١% ٤٩ %) يعطى درجة	ظهور الس	
	واحدة .	
لسلوك الدال على المهارة بدرجة ضعيفة جداً (معدومة تقريباً) (أقل من		
بعطى منفر درجة ،	٥٧%) ي	

مراجع القصل الثاتي

أولاً: المراجع العربية

- ١- إســماصيل محمد دياب و آخرون :(١٩٩٥) ، مهنة التطيم . كلية التربية بدملهور -- جامعة الإسكندرية .
- حصيدة عبيد العزيب إبراهيم :(١٩٩٤)، إ<u>دارة المدرسة الايتدائية</u> ، كلية التربية، دمنهور ،
 جامعة الإسكندرية .
 - ٣- روهي للبطيكي :(١٩٩٢) ، قاموس المورد : عربي إنكليزي، ط ٤، بيروت .
- المحديث محد على بهلار: (١٩٨١) ، الإفادة من تكاولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبلية على الكفاية ، تكاولوجيا التعليم ، السنة الرابعة ، عدد (٨) ،
 من ص ١٧ ٢٣ .
- مادل أحمد عز الدين الأشول: (۱۹۸۷) . موسوعة التربية الخاصة ، القاهرة، مكتبة الألجاو
 المصرية .
- ٧- فــواد بســيوني متولـــي :(١٩٩١) . المذخــل الدراســـة بكليات التربية (دراسة تربوية) .
 الإسكندرية ، دار المعرفة الجلمية .
- محمد بن أبي بكر أفرازي: (١٩٦٤) . مختار الصحيح ، الطبعة الماشرة ، القاهرة ، الهيئة
 العامة لشدن المطابع الأميرية .
 - ٩- محمد على الخولي : (١٩٨٠). قاموس التربية ، بيروت ، دار العلم للملايين.
- ١٠ محمد عبد القادر أحمد: (١٩٩٢). طرق التدريس العامة ، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية .
- ١١- يسن عبد الرحمن تنديل:(١٩٨٩). مدى فاعلية أسلوب التحليل المرئي للأداء الفعلي للتدريس والمنسبرة المشتركة انتخليط وتنفيذ التدريس لدى الطلاب المعلمين في النزيية العملية . رسالة مكتوراه ، غير منشورة ، كلية النزيية ، جامعة المعنوفية .

ثانياً: المراجع الأجنبية

- 12- Beyerbach, B. A. & Smith , J. M. (1990). Using a computerized concept mapping program to assess persevere teachers thinking about effective teaching . <u>Journal of Research in Science Teaching</u>, 27 (10) , Pp.961-971.
- 13- Brown, G. & Atkins ,M. (1987). <u>Effective Teaching in Higher Education</u>. London: New Fetter Lane.
- 14- Doniach, N. S. (1982) . The Concise Oxford English -Arabic Dictionary of Current Usage. New York, Oxford University Press.
- 15- Dunne , R. & Wragg, T. (1992) , <u>Effective Teaching</u> , London, Routledge .
- 16- Fincer, C. (1972) "Planning Models and Paradigms In Higher Education "Journal of Higher Education No. (9). Pp. 754 ~ 767.
- 17- Good, C. V. (1973) <u>Dictionary of Education</u>. 3 rd.ed. New York. McGraw - Hill.
- 18- Summers, D.& Steton, A. (1988). Longman Active Study Dictionary of English. Cairo, Al - Ahram Commercial Press.
- Quine, J. (1989). <u>Effective Secondary Teaching</u>, New York, Harper Row Publishing.

الفصيل الثالث

مكونات عملية التدريس

أولاً: المعلم وأدواره (المعلم بوصفه متخذ قرار :خبير ، قائد ، مرشد) .

شانيساً ؛ المتعلم .

ئائثاً: المادة الدراسية .

رابعاً: بيئة التعلم (البيئة الصفية).

خامساً: مؤثرات عامة على التدريس.

- التدريس عملية تفاعل وصنع قرار.

- الغرض من اتخاذ قرار .

- اتخاذ قرار من قبل الإنسان.

- تموذج العبوامل التي تؤثر في قبرارات المعلم

وأحكامه .

سادساً: اتخاذ قرار في التدريس.

سابعاً ؛ تطبيقات عملية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الثالث (مكونات عملية التدريس)

- بعد قراءة هذا القصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -
- ١- تحديد بعدض مكونات التدريس من المعلم وأدواره والمقعلم والمادة الدراسية
 وبيئة التعلم .
- ٢- تحديد المؤشرات والعوامل النبي تؤشر في التدريس؛ ومنها: المؤثرات الإبنة المسئية ومؤثرات البيئة المسئية ومؤثرات البيئة المسئية.
 - ٣- تحديد العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم وأحكامه.
 - ٤- مناقشة أدوار المعلم كخبير وقائد ومرشد ومتخذ للقرار .
 - ٥- مناقشة أدوار الطالب (المتعلم) داخل الفصل التقليدي.
 - ١- التعرف على الغرض من اتخاذ القرار في التدريس.
 - ٧- التوصل إلى فهم شامل للمكونات التفاعلية لعملية التدريس.

القصل الثالث

مكونات عملية التدريس

Roles of a teacher

أولاً : المعلم وأدواره

ولعد به المعطم أدوارا صدة ملالخلة ومتشابكة فيها بينها، ولكن العديد من نشاطات المعلم المكاريسية يمكن أن تقع ضمن ثلاث وظالف تصف ماذا يمكنك – بوصطك مدرساً – عمله تُشعبتُ التعلم المرخوب فيه وتغير من سلوك التلاميذ وتعزز تقديم وتطورهم، وثلك الوظائف هي: ⁽⁷⁾

Instructional expert

١- خبير (متخصص) التعليم

إن دور المسدرس المهمسم والسبارز يتمسئل المي كونه متخصصاً أو خييراً تطهيأه الي هو التسخص السذي يضطط التعام ويزشده ويقوّمه، وهذا الدور يعتبر دوراً جوهرياً له. كما يجب علوك كغير أو متخصص تعليمسي حسائن تضع قراراً مسيقاً تحدد فهه ماذا تعام؟ وما الدواد التعليمية المستخدمة والملازمة لمعلولة التعريس؟ وما طريقة التعريس التي تناسب المحتوى المختار وكيف بمكلك تقويم مدخلات التعلم؟.

هذه القرارات تعتمد على عند من المقانق، نشمل تحديد الأهداف ومعرفتك عن العوضوع وعمن نظسرويات السقطم والدافعسية وقدرات وحلجات تلاميذك ومعرفة المشحصيتك ومعمائك الخاصة وحلجائك وأهدافك التقريبية بشكل مجمل، فالتلميذ يتقطر مناك ملكوتك لكل الإجابات، وليس فقط لتسأل عن الموضوع ولكن لتشفد المعلومات وتجمع المعارف وتوفرها.

Manager

٢- القائد (الإداري - القيم)

الوظائيفة الثانسية الثانسية والمهمة للمدرس هي إشاء بيئة التعلم وإدارتها، ومشتملات هذا الدور تتسمئل فسي القرارات ألتي تُعيق تنفيذ السيطرة في حجرة الدراسة؛ مثل وضع القوانين والإجراءات لمناشط التعلم.

ونقسع علمي عسائق المدرس مسئوليةً تنظيم حجرة الدراسة؛ من مقاعة وإعلانك والوحة يسونات ولوحة لقتر لمدات وكتب إضافية وخارجهة وتشجيع الاطلاع، بل ربما يضعلر المعلم أن يبني الائسات ويهيئه في حجرة للدراسة. في النهاية نقتص من المدرسين أن يساحدوا في تحقيق ثلك اللهاية العظ يمة عسن طسريق الاختبارات العملتمرة والمتابعة وكتابة الطحوظات وتوفير وقت لما يعترض للتاهيذ من مشكلات.

Counselor

٣- المرشد (الناصح)

يتبغي أن يكون المدرس مساساً السلوك الإنساني، ويجب أن يُند المسئولية التشييدية ويناء العقسول، وخاصـة عـندما تمسترض المشكلات السلوكية طريق تمام التلاميذ ونموه، فينبغي على المدرس أن يدرك أنه يتمامل مع بشر من تلاميذ وأباء وموجهين وزملاء، لذا ينبغي أن يسلك مهارات تكويمن علاقات أيسانية طبية ومبياة المسل مع تلك المجموعات في كافة الظروف، وهذا يتطلب مله فهماً خقيقياً عن نفسه ودوائمه ورشياته، من ناموة، وفهماً للكعرين من ناحية أخرى.

وقسي ضدوء الإعداد المعلم تربوياً، فإنه من المفترض أن يكون قلاراً على القيام بعدد من السلم كبات: منها:

- القدرة على التعبير والتوضيح والاستماع.
- ٢- القدرة على التعرف على الكلمات والتلميحات التي تدل على فهم التلميذ أو
 عدم فهمه.
- ٣- القدرة على طرح الأسئلة وإتاهـة الوقـت التفكير واحتمال تأجيل
 الاستحادات.
- القدرة على إقامة علاقات الألفة والود، وإشاعة جو المرح دون توتر أو
 قلق.
 - ٥- القدرة على إدارة المناقشات وإعطاء المبررات القوية.
 - القدرة على التحكم في سلوكه ومشاعره وحيويته.
 - ٧- القدرة على إدراك الفروق بين التلاميذ، وتقدير سلوكهم.
 - ٨- القدرة على تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها.
 - القدرة على استخدام الوسائل السمعية والبصرية بصورة فعالة.
 - ١٠ القدرة على إدارة العمل وتنظيمه في المجموعات الكبيرة أو الصغيرة.
 - ١١- القدرة على البحث والاضطلاع المستمر.

فإذا كان المعلم متمكناً من جميع السلوكيات السابقة، فإنه يستطيع القيام بمسئوليته التوبوية علمي أكمسل وجه، سواء فيما يتصل بالمادة الدراسية، أو بالتاميذ، أو ببيئة التعلم. وعليه أن يتنبع فهج العالم، ونظرة القيلسوف، ومشاعر الفغان، وأخلاق الرسول.

ثانياً : المتعلم (التلميذ أو الطالب) :

إذا كان المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية، فإن الثلميذ (الطائب) المتطم هو المستهدف من وراء هذه العملية! حيث تتسعى التربية قبل توجيه الثلميذ وإحملاد المشاركة في حياة الهماعة مشاركة مشعرة. ولكن يشكل ذلك يجهب معرفة لمتغياجات المنطم وسلوك.

وعملية التدريس لو التربيس أو التربية يجب أن تولجه احتياجات المتعلم بحيث لا تقتصر على عدد المدرس في عدد الدراسي اللي المستدون المسلسة و المتحدولة و ذلك بتدويع عنها مسراحة. وعلى التدبية أبيضاً في هذه المدحلة من المتحدولة المتحدولة وذلك بتدويع عنها مسراحة. وعلى التدبية أبيضاً في هذه المدحلة من المتحدولة المتحدولة وذلك بتدويع المتحدولة والمتحدولة و المتحدولة و المتحد

أدوار الطالب

إن مفهوم الدور في هذا الجزء متعركز حول السلوكيات التي تعييز الأشخاص في ميائ
معين: حسبت بشدعاء مصدحطاته القصصل المعامل بيهانات التمام بالقطو الذاتي والأماكان المقتوحة،
وويستكترى الطلاب حوالي ٢٣٠ من الوقت في التحدث داخل الفصول التقايدية فضلا عن الفصول
عضير المنطية أو التي تتبع منهج الفطو الذاتي، ففي القصول التي تتبع مناهج الخطو الذاتي بجانب
السلوك اللفظي يوجد مناشط غير شغية؛ مثل بالقراءة والكابة والمشاهدة ميث يقضى الطلاب أخذ
صمن ٢٠% من وقته داخل القصاب بصعاون بعفرهم أو في مجموعات، فالنسبة العظمي من سلوكم
غير شفاهة خاصة لقواءة والكتابة والشاهدة، وظائها ما يكون الحديث من قبل المعلم ويكون الطلاب
مستمون، وفي المتوسط نجد أن كل طالب يستمع إلى شخص وأكثر معن يتحدث إليه، عندما يتحدث
غذبه يجيب طبي سؤال، محمد طائف التقامات القطية داخل النصال ٢٠% من جميع حالات التقاعل.

وتسد لتضميح من نتائج للدراسات أن أدوار الطالب داخل الفصل التقايدي أكثر سلبية من أدوار المعلم، وفيما يلي بعض الظواهر ذات الدلالة:

ا يسال الطلاب في الفصول المفتوحة أسئلة معرفية ثلاثة أضعاف ما يسأله
 التلاميذ في الفصول التقليدية.

- يشكل السلوك اللفظي الحر (غير التكليف) لطلاب المدارس الثانوية في
 بيات التعلم القائمة على الخطو الذاتي أكثر من ٥٠% من مجموع ملوك
 الطلاب اللفظي.
- ٣- يسزداد انتباه الطلاب وسلوكهم التكفي حين يضع المعلمون أهدافا تعليمية
 واضحة.
- ٤- نكون الغلبة في مواقع التعليم الابتدائي غير الرسمي لأسئلة المعلم، وتكون التفاعلات بين المعلم وطلابه موجزة.
- ٥- قــد يكــون لتقديم مناهج علوم جديدة في المدارس الابتدائية تأثيرات ليست ذات قيمة على أدوار المعلم.
- ٦- يكسون في المدارس المفتوحة تحرك طلابي أكثر وتتوع أعظم في السلوك ونسبة أعلسى من تفاعلات الطلاب بعضهم ببعض، أكثر مما هو موجود بالمدارس التقليدية.
- استواجد تفاعلات الطلاب بعضهم مع بعض في فصول موصولة التوجيه أكثر من الفصول مضبوطة التوجيه علاوة على أن الأخيرة تعظى بقدر أقل من السلوك المبدوء من الطلاب.
- ٨- المسلوك المبدوء من الطلاب يوجد في الفصول التي تستخدم تعليماً يعاون فيه الحاسب الآلي أكثر من الفصول التقليدية.

تأثيرات المتغيرات المحيطة

كذلك تجد أن تفاهلات الطلاب مع رفاقهم أكثر دون وجود المعلم، كذلك تفاعلات الطلاب مسح المعلميسن، ويسأل الطلاب في القصول المفتوحة بنسب أعلى من الأسئلة في المستوى المعرفي والمسلوكيات غسير التكليفسية. وكل أنماط التفاعل هذه أكثر مما كانت عليه في قصول الطوم الأكثر تظهيبة.

تأثير المتغيرات المرتبطة بالطالب

تصــدت الاختلاقات في أنماط السلوك، وتهماً لذلك نجد فروقا في أنوار الطالب بين الأنواد الأكــل نجاهــاً والأكثر نجاهاً داخل القصل، وفي دراسة لبعض القصول الابتدائية الأسترالية وجد أن الطــلاب ذوي التحصــرل المــرتفع رفعــوا أبديهم عند الإجابة عن الأسئلة أكثر من ذري التحصيل المنخفض في معظم الأموال، ويظهرون تفاهلات أكثر في مجال العمل.

وفـــي دراســة لغرى وجد أن المعلمين الأستراليين أنظهروا تحاملاً تكثر لمسالح الطلاب منغفضــي التحصــيل أكـــثر مسن نظرائهم الأمريكان الذين يوزعون الثناء أكثر على الطلاب ذوي التحصيل المرتفع ويظاهلون معهم أكثر. فالطلاب مرتفعي التحصيل يمترون عن منغفضي التحصيل بأن تحدثهم المهماعي لكثر وأنهم أكثر مبلارة في منقشة الأسئلة المتشعبة والتقويمية ويعاملون بمحابلة من قبل المعلم، وهم ألك تصحياً من منظفتين التحصيل .

كنلسله يمكننا أن نميز بين الأولاد والينات منخفسي التحصيل؛ حيث إن البنات يتفاطون أكثر من الأولاد إلى حد بعيد في الأمور المتصلة بالعمل.

اختلاف أدوار الطالب

أكد الدعلمون أن الطالب الممتاز هو الذي يكون ثابتاً وغير عاطفي، ويتكوف ريضهم مع الإجسراوات القائمية و يتكوف ريضهم مع الإجسراوات القائمية داخل الفصل، ويكرف متكاناً من العمل، ودقوقاً وذا دافعة عالية، ويكشف عن عتصسر إبداعي في تفكيره، وهو طالب متعاون. ومن نلحية أخرى فالطلاب الذين يقاطمون محاضرة الفصل ويهادرون بتفاعلات غير تكليفية متكرة ويسائون أسئلة تقليدية متعدة ولا يجبيون عن أسئلة المصلح هم طلاب يلمبون أدارا مشوشة غير تمارتية. وعمراً فالمعلمون يترقعون أن يكون الطلاب متعدونيات ومستجين المعلمين يشقون بهم فلامع وشاعرون متأخذ المعلمين يشقون بهم يشاركون بيم متاسلة القصل، وأكثر وينهمكون أكثر في مناشط القصل.

ومن أجل هذا قامت دراسات عديدة حددت نماذج الشمسية لأبوار الطالب داخل القصاء، واضحة بعين الاعتمال طبيعة هذه الأبوار المتعددة الأوجه، وأيضاً ما يربط هذه الطبيعة بمخرجات الطالب، ولإجهاد نصلاج شخصية الطلاب استخدت عندا من الأبعادات منها: قياسات قدرة الثمادة الشخصصية، متغيرات الداهية، بيانات القامل القسلي، وقد أرضحت كيف أن هذه الممادة قد تمتخدم لترشد المعلميين وترفع وجهم قياما يتحلق باطعاق استراتيجيات الشريس المختلفة، وهذه التطورات مشجمة ويمكن استخدامها في البحث في أدوار الطالب، عرب إن هذه الأدوار ليمت ساركية ققاء بل متضمة إدراكات المعلمين والطائب وتوقعاتهم الموقف نقال الهسال.

ثالثاً: المادة الدراسية:

تمسئل السادة الدراسية الرسالة التي تُرسل المتعلم من خلال تفاعله مع العملم وفي اثناء مشسنركته القبلة مع جميع مكونات العنهج بعقهومه الشلمل، وتعتبر المادة الدراسية ركاناً اسلمها في عملية التحريس، ولا يستطيع لحد أن يقال من قبيتها أو أهميتها؛ فبدون معلومات لا يمكن أن نقسور أن فيسالك مصرية حقيه، . كمن العملومات أن فقس عند هذه القفطة هو : هل المعلومات أن المسمورة تقديم في ذاتها، لم هي أذاة تتحيل سلوك القرد ؟. ويقودنا هذا السوال إلى سوال ثان: ظي تشدم كل المعلومات المساولة اللي سوال ثان: ظي تشدم كل المعلومات السامة المعلومات؟ وما همي؟، ويترتب على خلك مناها على المعلومات؟ وما همي؟، ويترتب على خلك مناها بالمعلم بالنسبة المعلومات؟، هل هو مجرد ممنقبل عليهي بها؟، أم أنه مكتشف العالم المتعادلة مكتاب متعادل عمعا وغلافا؟.

وللاحسط أن هدف الإسالة – وغيرها – لا تترال حتى اليوم نقاطاً للجدال المنظر في الفكر السكريوي. وفي اعتقادنا أن أسلوب الإجابة : " نعم ... أو ... لا، أو اختيار إجابة واحدة نقط من بين عدد مسن الاختيارات لتكون هي الإجابة المسحوحة، أسلوب غير مناسب في القضايا التربوية؛ لأن جمسهم الإجابات بالنسبة نقالك القضايا – على الرغم من تهاينها - فإنها تتداخل وتتشابك في مساحات كبسيرة، بسل إلها يمكن أن تترحد وتتكامل في مواقف كثيرة، ولذا فإن التمامل مع مثل هذه القضايا يتطلب منا القدرة على التعبير والتكامل بين الحاول المختلفة، وأيضاً القدرة على تحديد متى وكيف يكون القوح في الإجابات أو الحاول مقبر لأ؟، وكيف ومتى يكون القوح مغروضا أو ضروريا.

بمسن الملحوظات التي تتصل بالدادة الدراسية وتسهم لحي تحديد دور المادة الدراسية في عداية التدريس:

ا- السادة الدراسية مثل عينة مغتارة لمجال معرفي معين، وحيث إن لكل فرع من فروع المعرفة طبيعته الخاصة التي تميزه عن غيره من فروع المعرفة، مسواء مسن حيث مياديسن وأهداف البحث والدراسة فيه، والمسلمات التي ترتكز عليها طرق البحث فيه، وأساليبه والتركيب الذاتي لهذا القسرع. فنحسن نسرى أنه من الأهمية أن تعكس المادة الدراسية وتدريسها طبيعة هذا الفرع، وإلا خرج منظم هذه المادة الدراسية بصورة مشوشة.

٢- ضدرورة مراعاة التوازن بين قيمة المعلومات كهدف في ذاتهاء والقيمة النعية أو الوظيفية لهذه المعلومات، وذلك باختيار المعلومات التي ترتبط باحتسياجات المتعلم وخصائصه بالدرجة التي تساعده على فهم نفسه وما يحيط به من أشداء و علاقات ومظاهر في ستته.

- ضسرورة التأكيد على أساسيات المعرفة التي تحدد الهيكل البنائي لها
 بالدرجة التي تسهم في تتمية القدرات والمهارات العقلية للمتعلم وإكسابه
 الاتحامات والمبول والقيم المناسبة.
- ٤- ضرورة مراعاة العلاقة بين طبيعة المادة الدراسية وأساليب التدريس
 المناسنة لها.

رابعاً : بيئة التعلم (البيثة الصفية) :

نقصد ببيئة التعلم: جموع العوامل المواثرة في عملية التدريس، وتسمع في تحقيق مناخ جيد للستملم بهــري فسيه التفاعل المشر بين كل من المعلم والمتعلم والمعادة الدراسية، وتؤسر أداه المعلم لرسالته ونزيد من اعتزاز المتعلم بمدرسته والولاء لمجتمعه.

وتتقسم هذه العوامل المؤثرة إلى ثلاثة عوامل :

- المواسل الليزياسية؛ وتتضمن المراقق والتجهيزات، والمكتبة، والملاحب، والحديقة، ونظلة المدرسة، وترفيز للمواصلات، وموقع المدرسة، والجو الصحص.
- ٢- العواسال الستريوية او تتضم من: الكتب المدرسية، والمراجع والوسائل الطمية و المناشط التسليسية و والمناشط التسليسية و المناشط التسليسية والمستلفة التي تتصل بالتحلم الغردي أو الستطاع التسليسية والتفاعل بالتعلم الجماعسي، كذا الله الاستحانات وأساليب التقويم، والتفاعل اللفظي داخل الصف الدراسي، وإدارة المسف.
- المواصل الاجتماعية وتتفسن: القاعل الاجتماعي في المدرسة، الاصنباط والنظام في إدارة المدرسة، والملاكة بين المدرسة والمنزل، الترجيه والإرشاد، الملاكة بين المدرسة والمجتمع.

خامساً: مؤثرات عامة على التدريس:

و لا يستوقف الأسسر بالستدريس عند المكونات العامة، بل يتدخل ويؤثر فيه عوامل أُخْر. بمكننا توريبها في ثلاث قلمي:

مؤشرات البيسة الاجتماعية ألمحلية؛ مثل : البناء الاجتماعي المحلى والطبقات السائدة فيه»
 وحالسته الاقتصادية والثقافية، والمستوى الاقتصادي للأسرة، واللغة ومعارساتها الدارجة في البيت، والتغليات الحياتية الوظيفية والاجتماعية التي تقطليها أو تنشد البيئة المحلية تتموتها الدى اللئفة.

- ٧- مؤشرات الهيئة المدرسية مسئل: الغنين والإداريين والماملين وما يتصفون به! من خلفية اجتماعية وقاسة وزيدة ومبرل، وأدوار وظيفية، وأسالوب تمامل، وتأهيل سابق، ومدى كفاية هو لاء المحدية القيام بمسئولياتهم اليومية والمدرسة، وما يميزهم من مكونات وخصائص عامة، والسنظام الاجتماعي العام بالمدرسة وحجم القصول الدراسية وعددها وأساليب تجمع الثلامية فيها (علي اسالدة بين أقراد المجتمع التدرسي، وطبيعة الاجتماعية)، والمحاكث السائدة بين أقراد المجتمع الدرسي، وطبيعة الاعمال الإداري المحتمع التدرسي، وطبيعة التصالس الإداري المحمول به (عادل ديمقر المي، سائب فوضوي،).
- ٣- موشرات البيئة الصغيقة مثل: نوع الأفران وعددهم في الغرفة الدراسية، وما يقمفرون به من موشراون به من مواسطات شخصية وناصية وسلوكية، وأساليم القاطن والاتصال السلاد بينهم وبيئ الصعاب وسرونة حرك شهم أحسى القصل، ونوع تعاونهم معاً ودرجة، ووسائل المتنفرة المستوعة المستنبقة من مصواد ووسائل وطرق وجدارل وأجهزة وتجهيزات، ونمائح الدعم والتشجيع والستوني الستخدمة. وهذه الموقرات ترجه أيجاباً أن سابأ عملية التتريس، وذلك حسب درجة إيجابية أن سابأ عملية التتريس، وذلك حسب درجة إيجابية أن سابأ عملية التتريس، وذلك حسب درجة

سادساً: اتخاذ القرار في التدريس

التدريس عملية تفاعل وصنع قرار:

. تتشبير صلسية التعريس عملية تفاهل جيري بين الأمرك، يشمل في التفاهل بين المسلين الفسسيم من ناهوية، والطلاب والمعلمين من ناهية ثانية، والطلاب أنفسهم من ناهية ثالثة، يحيث تتم عملية صدم القرار أث السهمة.

وهـــذا يعتبر على العاملين بميغة القدريس أن ينظروا إليها على أنها صلية تعاونية وُخَطُطُ لهـــا مســـبقاً؛ فشلاً قد يقرر أحد المعلمين إعطاء واجب جماعي الطلاب كافة، وذلك من خلال كتاب مدرسي مقرر، أو إعطاء عدد من الواجبات من مصادر منتوعة، بحيث يستطيع المتطمون اختيار ما يناسبهم.

وعسند صنع قرار (⁽⁾ مُشتخدم أيه مجموعة من الأهداف جنباً إلى جنب مع مواد تطيمية متسنوعة تم إحدادها وتجيزها كي نتاسب حلجات المتطبين التطبيخ التَّقُدية داخل الحجرة الدراسية، ربعسا يخسئار المعلسم طسرق السندريس والومسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف، فقد يستفخم المحاضسرة، أو يطلسب من المتطبين تأثية امتحان قصير تعقيه فترة تسميع قصيرة، أو عرض فلم

^(*) خالف فرق بين صنع الترار واتخاذ القرار : قالأرل يقصد به العملية المستمرة التي تعبق لحظة القطع فسي الاتجاه العمين أو الإمضاء والحزم والموافق . أما الثاني فيتقصر على وضع الحد الفاصل أو المرحلة الفهائية لعماية صنع الترار المستمرة .

تعليمسي أو شسريط تسجيل، أو أجوراء بعض المناظرات، مما يدل على أن العملية برمتها كحاج إلى قرارات وقرارات أخرى ... وهكذا.

وقد ذكر "جاكسون" Jackson أن معلم المرحلة الابتدائية بطأة بيتراله في تقاملات كليرة وإصدار قرارات أكثر ربما تصل إلى الألف قرال يومياً، ويتفق مع هذا التصور تصور أخر تصور أخر توصيل إلى الألف قرائديات من الأحمال الذي يقوم رصور أخر الميان الميان الميان الميان الميان الأحمال الذي يقوم بهما المصلم خلال يوم دراسي واحده وتضع هذه القاعاتات قرارات صعاية اللختيار قد تمت بشكل ومهمة. والميان المعالمة المقابلة الاختيار قد تمت بشكل عرضي أو مسرعه وذلك حصيد المواقف التعليمية المنطقة والكثيرة جداً. وهذا اللحط من المعالمة القرارات وصنعها أشاع في التعريس في مختلف أفراع النظم التعليمية ولكن بدرجات عظارئة. كمسا قدرت موري" الاسلام الاماد) (١٩٨٩) عدد القرارات الذي يمكن للسطم لتخاذها في يومه الدراسي كمسا قدرت موري" (١٩٨٧) عدد القرارات الذي يمكن للسطم لتخاذها في يومه الدراسي بهدرالي (١٨٠١) مدرا إلى ١٩٠٥).

ومسن الطنيعـــي أن يستم التخاذ العديد من القرار أن يشكل حرضي وسريح ودون تتطيط ممســـيق، وذلسلك بمســب المطالـــب السريعة والمتغيرة المتطمين أثناء عطية القدريس. ففي مثل هذه الطلـــروف يعسـتمد المعلمون على الخبرة التي مروا بها؛ وذلك لتقديم ألفضل أساليب القدريس الممكنة لمع الله القدايمية .

ويمكنن أن نفسترض أن القرارات البديهية أو السريمة للمحلم ذي الفيرة الطويلة، توضيح المفسرة الطويلة، توضيح الخسرق الكبير بيله وبين المحلم ذي الخبرة القلولية، فقاتر أو العمل السريع الذي ينتج بسبب حاجة أو موقعة عن المستمرة المستمرة

وصع ذلك، فإن استخدام التفكير الذي يحدد على سرعة البديهة فقط، سيجعل المعلمين لا يستظرون لعملية التدريس على أنها عام أوان، وعلاوة على ذلك ستلاني عملية التخطيط المنتظمة الذي تستطوي على قرارات مدروسة وعقلائية. ومن هنا بنبغي على المعلمين التحول من استخدام الإجراء القسائم علسى الحدس والتخمين العربيع إلى إجراء أكثر حيوية، وذلك عن طريق إدراكهم جيداً بأنهم سسيقومون دائماً بصنع القرارات التي تؤثر في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية المتعلمين. فلاجد مسن تطبعيق مسبداً تحصل المسئولية خلال عملية مسنع القرارات. فإذا ما قام المعلمون بصنع القسرارات، علسيهم أن يكون الديهم الرغية الحقيقية في تحمل العملولية من ألجل تطبيق هذه القرارات الذي ينبغي أن تقوم على أساس منطقي منظم وليس على الأسلوب الإندفاعي السريع.

الغرض من اتخاذ القرار:

إن القسروس مسن اتتخذ القرار هو مواجهة موقف معين، أو القيام بالجراء محدد، أو حل لمشكلة قائمة أو متوقعة، لذلك فإن صلية اتخذ القرارات تنظف عن عملية حل المشكلات بالرغم من الاتعمال الوثيق بهنهما. فالقدر المشترك بهنهما يشكل في أننا ننقط القرارات عندما نواجه مشكلة ما أو تسترقعها، وأما الاختلاف فيتمثل في أننا نتفذ القرارات في غير المواقف الإشكالية سواء كانت عادية أو موية أو ايداعية.

Human Decision Making

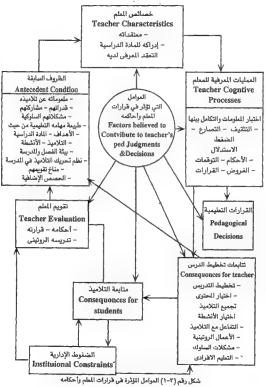
اتخاذ القرار من قبل الإنسان

لقد الشستق الدذهب النظري الأساسي لاتخاذ القرار – من تبلد الإنسان - من تطرية معالجية العطومات الذي وضع لبناتها الأولى كل مسن : "مومون" و "تويله" Simon & Newell ، و وقد الخصاساها تعت معمسي انظرية على المشكلة" Theory of Problem Solving ، وقد الشنملت على أربعة فروض هي

- ١- قليل مين الخصائص الكلية لنظام معالجة المعلومات الإنساني التي
 نكون ثابتة عبر المهمة، أو القائم بعل المشكلة.
- ٢- بعــض الخصائص قد تكون كافية في تحديد أن بيئة المهمة تمثل في جو المشكلة،
 - ٣- تحدد بنيئة المهمة المحتملة لجو المشكلة.
- ٤- تحدد بنبية المشكلة البرامج المحتملة التي يمكن استخدامها لحل
 المشكلة.

وإذا مثلث النظام معالجة المعلومات المحاملة"، وابيئة السهمة" بمثابة العوامل المختلة التي تُولَّفُ السَّدِيس، وهو السَّكَة بِعَثْهَ قِراكُ السَّطْمِ أَمَا يَعْبَدُهِ التَّدَيْقِينَ القَعْل، فإن النظرية السمماة إ-خطرية حسل المشتكلة "سَافَد مُكاتبًا الهائمة في مسيرة البحث التربوي، فالدراسات التي عليت إ-خطرارات التسمي يتخفا المعلمون بينت أن المطين يتقالون عناصر مصددة بالذلك لتعبر من بيئة السَّعْلَم الكُلُّة بَعِثْ تَمَكَّى مُعَافِعِهِم عن الواقعية، وتصميع نماذج الواقع الأساسي الذي يتقذ المعلمون بسطاة حسيه أحكامهم أو فرانواهم، ويطورون بناء عليه مقرراتهم، والتوضيح كيف أن أعمال المعلمين التوامل الميئية والتصورية للكريس وكيف تؤثر تلك الموامل علي الرائع أرادات المعلمين التعلوية.





Shavelson & Stern, (1981)

نموذج العوامل التي تؤثر في قرارات المعلم وأحكامه :

Antecedent Conditions

أولاً : الظروف السابقة

وتشمل كلاً من :

معلومات المعلم عن تلاميذه :

من حيث قدراتهم المطلبة والجمدية، ومشاركتهم بفعالية في المواقف التطويم، وكذلك مدى درايـــة المعلــم بعشـــكانكهم السلوكية، وكيفية النموف عليها والتعامل معها، والتعامل مع كل طالب باعتبار، حالة مطردة بذتها.

طبيعة مهام المعلم التعليمية:

ويندرج تحكها مدى دراية المعلم والمامه بكل من:

الجيد	والتقويم	والتتفيذ	للإعداد	بالنسبة	وأهميتها	ومجالاتها	مواغتها	حرث	مسن	الأهداف:	
										للدرس.	

مام المعلم ليا وفهمه الجيد ليا، فكل ذلك يؤثر على	 المادة الدراسية : من حيث مدى إلا 	3
	ed Bullet a cost	

المناشــط النسى يقــوم بهــا المعام: ولها أهمية كبرى في المعاية التعليمية؛ ومنها: الإذاعة	
المدرسية، إقامــة المعــارض، مــتايعة الأعمال الكتابية للمتطمين، وتصميم اختبارات	
تحصيلية جيدة، وكذلك عمل مشر وعات شبه بحثية يقوم بما التلاميذ.	

بيئة الفصل والمدرسة :

وتشتمل على :

نظم تعريف التلاميذ في الفصول: ويتوقف ذلك على طريقة التدريس التي يستخدمها المعلم،
 سواء أكانت فردية لم جماعية.

مناخ تقويم الطلاب: من حيث أدوات التقويم المختلفة، ومصادره وأمسه، وأنواعه، وأساليه	0
التي منها الاختبارات القصيرة، أو الطويلة التي يمكن أن يستخدمها المعلم حينما يحاول أن	
يتخذ قرارات ذات علاقة بالهدف الذي وضعه في مرحلة التخطيط.	
الحميص الإضافية: من حيث كيفية استغلالها في التعرف على مشكلات التلاميذ	٥
والصعوبات التي تراجه بعضهم من أجل مساعنتهم على تفطي هذه الصعوبات،	
Teacher Characteristics خصائص المعلم	ئانياً :
:	من حيث
معستقداته : اللَّتي تتمثَّل في رؤيته اذاته ولتالاميذه وموجهيه، ومدى اعتزازه بمادة تخصصه	
وحبه لها، ونمط الإدارة الذي يستخدمه.	
ابراكمه المادة الدراسية : من حيث إلىامه بمفاهيمها ومبلائها ونظرياتها، والطرق المختلفة	
النَّـــي يمكـــن أن يمـــتخدمها في تعريس كل جزئية من جزيئاتها، والوسائل التعليمية التي	
نثلام وطبيعة ممتوى المادة الدراسية والإمكانات المتلحة.	
الستعقد المعرفي لديه : الينبغي على المعلم أن يحلل المنهج إلى عناصره وأجزاهه؛ بحيث	
تتضم الأقكار والعلاقات بينها، ويقسم المعلومات المعقدة للي جزيفات بسيطة.	
Teacher Cognitive Processes العمليات المعرفية للمعلم	: أثاث
ويندرج تحتها مجموعة من المناصر الفرعية هي :	
الحَدْ بار المطومات والسنكامل بيسلها : بحيث تتناسب مع طبيعة النمو العقلي المقطمين	
وحاهباتهم، وترتبط بمتطلبات البيئة والمجتمع. ونتم عملية الحنيار المعلومات والتكامل بها	
بعدة طرق؛ مثياً :	
 التنقيب: وذلك بالبحث عن المطومات التي تتماشى وطبيعة المتعامين والوسائل 	
التعليمية وطرق التدريس المختلفة، مع مراعاة التكامل بين هذه المعلومات لتتلامم مع	
متطلبات المجتمع والبيئة المحيطة.	
 التصدارع: ويخسي تقسله للمطومات الحديثة، وصهرها مع المطومات القديمة، مما 	

يؤدي إلى تصور ذهني جديد.

- الضيطة : من جهات مختلفة سواء الإدارات التربوية أو السياسة العاسة، أو متطلبات السجاسة ، وحلجات المتطمين، ورغيات أولياء الأمور.
 - الاستدلالات: وتقبل:
- الاحكام: الذي يصدرها العطم بصورة دائمة البحكم مثلاً على أدلته في موقف تطبيعي
 معيس: أو الحكم على مستوى أداء الطالبة في موقف ما، وغيرها من الأحكام الذي
 تصدر عن العطم بصورة مستورة بوالسهما عند القنويم.
- الستوقعات: كتوقع المعلم نتائج طلابه في امتحان معين، وذلك في ضوء مجموعة من المتورات؛ من بينها المعلومات القبلية ادى المعلم عن معتوى الطلاب التحصيلان.
- اللروض: فيجب على المعلم أن يضع مجموعة من القروض في ضوء مجموعة من المخلبورات، فمثلاً: قد يقترض المعلم أنه باستقدام طريقة معينة في التدريس، سوعقق تحصيلاً مرتقماً عند مقطم ذي مستوى عقلى معين.
- القرارات: وهي كثيرة جداً منها: لتخاذ المعلم ترارأ باستخدام طريقة تدريس جماعية أو تسريرية، أو يتخذ قرارا بإجراء اختبار بطريقة تحريرية أو شفهية. وغير ذلك من الله ادات.

رابعاً : القرارات التعليمية Pedagogical decisions

خامساً: تتابعات تخطيط التدريس

Consequences for Teaching Planning

وتشمل :

- تخطوط التدريس : ويتم من خلال مجموعة من الخطوات؛ هي:
- اختيار المحتوى : ومن ثمُّ اختيار طريقة التدريس والوسائل المناسبة له.

- تهمسيم التلاميذ : بما يتناسب وطبيعة المحتوى المختل، وكذلك طرق التدريس والوسائل
 المستخدمة فمثلاً: استخدام طريقة الإلقاء يتطلب ترتيب التلاميذ بشكل يختلف عن طريقة حل المشكلات و المشروعات ... وهكذا.
- اختيار المنشط: بما ينتاسب مع طبيعة المحتوى، ومبول التلاميذ، واتجاهاتهم والإمكانات
 المتاحة لهم.
 - التفاعل مع التلامية: ويندرج تحتها مجموعة من العناصر؛ هي:
- الأعسال الروتينية السكريس: والتي لحياناً قد تكون عائقاً لمعلوة التفاعل بين المعلم
 وتالميذ؛ حيث يستهلك جزءاً كبيراً من وقته في إنجاز هذه الأعمال الروتينية.
- مشكلات السلوك: فكلمسا از داد قرب المعلم من تلاموذه ونفاعله معهم، كان من السهل
 التعرف على مشكلاتهم السلوكية ومحاولة التمامل معها و الوصول إلى حل لها.
- التطور الإورادي : وفه بسهل على السطم مواجهة القروق القردية بين التلاميذ في القدرات
 والاستمدادات والأنساط المعرفية وطرق استيمايهم الموضوعات المختلفة حتى يتم التطم
 بأنضل صدوة ممكنة.

سادساً : متابعة المعلم لتلاميذه Consequences for students دمتابعة المعلم لتلاميذ

Teacher Evaluation

سابعاً: تقويم المعلم

ويتم تقويم المعلم في عدة جواتب منها:

- أحكام المعلم.
- قراراتـــه.
- تدریسه الروتینی.

وهسي حسامل مؤشر جسداً في علمية التدريس؛ حوث إنها تقصب على تتابعات تنطيط التدريس وعلى متابعة المعلم لتلاميذه وعلى تقويم المعلم.

ويمكنسفا القسول: إن البحوث التربوية الخاصة بالتغاذ القرار قد عنيت بدراسة تأثير بينة التدريسس، وعمليات المعلم المعرفية، ومعتقداتسه، وأحكامه، على قراراته التدريسية وعلى مطركه.

وقد بينت الدر أسات ما يلي :

- المعلمــون يبــنون نماذج الواقع اعتماداً على انتقائهم لمكونات بيئاتهم التي
 ستمثل أساساً للقرارات التي يتخذونها.
- ٢- المعلمون لا يمارسون الندريس بغية تحقيق الأهداف فحسب، وإنما التحقيق
 النشاط التعليمي، ولمعالجة النشاط كوحدة رئيسة التخطيط.
- ٣- تخط يط المحلمون واتخاذهم للقرار يرتكز على اختيار المحتوى والسياقات التعليمية.
- ٤- تفكير المعلمون وسلوكهم بوجه بفئة من المعتقدات المنظمة والتي بدورها تتأثر بثلك المعتقدات المتوافرة في المدين المجتمعي الذي يعمل به المعلم.
- المعلمون يتخذون القرارات التي تؤثر في سلوكهم سواء عن قصد أو بدون قصد.

ولمنا في نهاية الحديث حول انخاذ الغرارات لمثلة لما يمكن اللمعلم أن يتنذه من قرارات دلخل حجرة الدراسة بغنية تصيين تعلم تلاميذه ومن أمثلة تلك القرارات:

- كم عدد الأسئلة التي سيسألها داخل الفسال؟ .
- إلى أي مدى سيستندم أنماطاً من التعزيز؟.
- ما ألضل طريقة لتقدير قطق الأهداف التعريسية؟.
 - كيف أستثير دافعية تلميدً؟ .
 - كيف أحبب التلاميذ في الدرس الذي أشرحه? .
- وفي النهاية فإن تلك القرارات يمكن انتفائها قبل عملية التدريس وأنتامها ويحها.

تطبيقات عملية

تدریب (۱)

قائمة وصف التلاميذ للمطم الكفء

قهمل يلمي مجموعة من الحبارات التي وضمها التلاميذ (هول المعلم الكفاعه) أقرأها حيداً ، ثم حدد تصورك الخاص بالمحلم الكفاء ، والمطلوب منك وضع علامة (×) على الرقم الذي يواقلك فسي الوصف في خانة درجة الوصف ، وكذلك وضع علامة (×) تحت كلمة نعم أو لا حسب قناعتك بالمجارة في خانة كلاعتك بالعبارة .

ارة	ألعبا	قناعمك با	درجة الوصف للمعلم	العبارات
5	Ž.	تمم	جـــد رديء	العبارات
())	()	(h) (h) (h) (h) (h)	 ١ يناقش وجهات نظر تخالف وجهة نظره.
())	()	(1) (1) (1) (4) (4)	٢ - يقارن بين تطبيقات التظريات المختلفة .
())	$\langle \cdot \rangle$	(1) (1) (1) (1) (1)	٣- يناقش التطورات الحديثة في مجال ما .
())	()	(1) (1) (1) (1) (1)	 يقدم مراجع الأكثر النقاط تشويقاً .
()	,	()	(h) (h) (h) (h)	٥ – يؤكد على فهم المفاهيم .
()	>	()	රා ජා ජා ජා ජා	٣ – يشرح بوضوح .
()	>	$\langle \cdot \rangle$	() () ඒ ඒ ම	٧ – يُحضر درسه جيداً.
())	()	(1) (1) (1) (1) (1)	٨ – يقدم محاضر ات بصورة موجزة .
(:)	()	(1) (1) (1) (1) (1)	٩ - يُلخص النقاط الرئيسية .
(:)	()	(1) (1) (1) (1) (1)	١٠ - يقرر أهداف كل حصة .
()	\bigcirc	(1) (7) (7) (6) (9)	١١- يحدد ما يراه مهماً .
()	()	() () () () ()	١٢- يشجع التلاميذ على المناقشة في الفصل
			(1) (1) (1) (4) (9)	١٣- يشــجع التلامــيذ علــى المشــاركة
()		(1) (1) (1) (4) (9)	بمعلوماتهم وخبراتهم .
()	()	රා ජා ජා ජා ජා	١٤- يدعو لنقد أفكاره .
()	()	() () () () ()	١٥ - يعرف إذا كان قصله قد فهم أم لا .
			(¹) (ť) (ť) (ŝ) (°)	١٦- يعرف ما يقدمه التلاميذ من أفكار تعبر
1				عن قهمهم .
			(1) (1) (1) (4) (4)	١٧- يعرف متى يضجر تلاميذه .
()	()	ರು ಗು ಗು ಕು ಅ	١٨– يكون محبوباً لتلاميذه .

	لعبارة	الناعمك با	درجة الوصف للمعلم	
	¥	تعم	جيساد ,, رديء	المعبارات
)	()	(1) (1) (1) (1) (1) (1)	١٩ يقدم مساعدات خاصة لتلاميذه الذين
		!		يجدون صموبة في الفهم .
1)	()	(1) (1) (1) (1) (1) (1)	۲۰ - يتعامل مع تلاميذه قرادى .
1,	,		(h) (h) (h) (h) (h)	٢١- يساعد تالميذه على الفهم خارج وقت
1				الحصمص الرسمية بالفصل وخارجه.
()	()	(1) (7) (7) (4) (9)	٢٢- يتميز بنمط شيق في عرضه للدرس .
()	()	(1) (7) (7) (6) (9)	٣٢- متحمس للموضوع الذي يدرسه .
()	$\langle \cdot \rangle$	(1) (1) (1) (1) (1) (1)	٢٤- يغير من سرعة ونيضة صوته .
()	()	(1) (1) (1) (1) (1)	٢٥- يحرص على تقديم نوعية فريدة من
				الكدريس.
()	()	(1) (1) (1) (1) (1)	. ٢٦- يحث الطلاب على قمل أفضل الأعمال.
()	()	(1) (1) (1) (1) (1)	٣٧- يقدم تكليفات مشوقة ومثيرة .
1)	()	(1) (1) (1) (1) (1)	٢٨ يقدم امتحادات تتطلب تلخيصاً .
)	()	(1) (1) (1) (2) (4)	٧٩- يقدم امتحادات تبرز فهم المتعلمين.
()	()	(1) (1) (1) (1) (1)	٣٠- يدعم ويحافظ على تقدم تلاميذه وتفوقهم

تدریب (۲)

المصدم توسيد الله الله الله التي تؤثر في الرارات المعلم ، وحدد أي من تلك العوامل أكثر تأثيراً على ضوء والق ممارستك العيدانية لمسلية القدريس .

	درجة تأثيرها				
العوامل التي تؤثر في قرارات المطم		متوسطة	شطلة		
الظروف السابقة .					
غصائمن المطم ،					
العمليات المعرفية للمطم .		1			
القرارات التعليمية .					
تتابعات تخطيط التعريس					
متابعة المعلم لتلاميذه .					
تقويم المعلم .	İ]		
المتمخوط الإدارية .					

مراجع القصل الثالث

المراجع العربية :

- 1- عميد الكسريم درويش، الولى تكلا: (١٩٧٧)، أ<u>مسول الإدارة العامة</u>، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ص ٤٤٣.
- ۲- كسال تجرب، عبد أله إيراهيم، محمد إساعيل عبد استصود: (۱۹۹۱)، محاضرات في مهارات التعريس واستراتيجيات، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، من من ٧٠ ٧٠.

المراجع الأجنبية :

- Moore , K. D. (1995) . <u>Classroom Teaching Skills</u>. 3 rd. ed. New York: McGraw Hill.
- 4- Newell A. Simon, H. (1972) . <u>Human Problem Solving</u> : Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- 5- Shavelson, . & Stern, P. (1981) . Research on Teachers' Pedagogical though , Judgments, decisions, and behavior: <u>Review of Educational Research</u>, 51, 455 -498.
- Simon, H. & Newell, A. (1970). Human Problem Solving:
 The State of the Theory, <u>American Psychologist</u>, 26, 145-159.

الفصسل الرابع

تصميم منظومات التدريس Instructional Systems Design

مفهوم النظام وسماته التدريس والنظم التدريس التدريس التدريس التدريس التدريس التدريس باعتباره منظومة نماذج منظومات التدريس تحليل ناقد لنماذج منظومات التدريس الحاجة إلى تطوير نموذج لتصميم التدريس نحو نموذج مقترح لمنظومة التدريس

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف القصل الرابع (تصميم منظومات التدريس)

- بعد قراءة هذا الفصل ينهفي أن يكون المعلم متمكناً من : --
 - ١- التعرف على مفهوم النظم وسماته.
- ٧- تحديد موقع منظومة التدريس بالنسبة إلى المنظومات المجتمعة الأخرى .
- ٣- تحديد مبررات اعتبار التدريس منظومة ، واستقراء تعريفه على ضوئها .
 - التعرف على مزايا تبين مدخل النظم في تصميم منظومات التدريس .
 - ٥- تطليل أشهر نماذج منظومات التدريس عربية وأجنبية .
 - ١-- إجراء تحليل ناقد لنماذج منظومات التدريس.
- ٧- التعرف على مبررات تصميم نموذج لمنظومة التدريس وتعليل مكوناته .

القصل الرايع

تصميم منظومات التدريس

مقدمة:

عسادة ما يبعث المعلم الجاد عن طرق انتصين تدريسه ، وذلك فإن الفكر المغظومي القائم على استخدام مدخل النظم يمكن أن يساعد في ذلك . فاستخدام هذا الفكر الفكر بناعلية قد يوجه المعلم إلي تنظيم مواقف التعلم وفق الأهداف التطيمية التي يبغسي تحقيقها ، ويساعده في ترتيب محترى المادة المعلمة واختيار المواد التطيمية التي تناسب طلابه ، كما يساعده في حل التغير من المشكلات التي قد تواجهه داخل حجرة الدراسة مثل عدم مشاركة التلاميذ في الأنشطة والخيرات التعليمية أو قلة دافعيستهم للتعلم وعدم انتباههم وانصرافهم عن التعلم الحقيقي الذي تسمى لمساعدتهم على كسبه .

واتباع نماذج مدخل النظم يتبح لمعليات تطوير وتصميم التعليم / التدريس نقطـــة بـــدء منطقــية وواقعية تعمح لنا بتحديد المشكلة أو المشكلات التعليمية التي نواجهها من خلال تعليل الأرضاع القائمة في المدرسة ، وفي المنهج ، وفي الرحدة الدراسيية أو حتى على مسترى الدرس اليومي ، ولا يصاحب التطوير أو التصميم مــبالغات لمــا يمكــن أن يحــدث ، ولكن يتم تقدير وتحديد البدائل الممكلة في ظل الظــروف المستعلقة بالموقف ، وينظر إلي البدائل في ضوء علاقتها بعوامل الكلفة الظــروف المستعلقة بالعوقف ، وينظر إلي البدائل في ضوء علاقتها بعوامل الكلفة إنباع الفكر المنظومي إمكانية تجريب البديل أو البدائل المقترحة على أرض الواقع ، فهو يستبعد عوامل للصنفة أو المحاولة والخطأ قبل عملية التدريس وأثناءها ويعدها ألا ممــا يمكن المعلم معه من تحليل أسباب المشكلات التي تولجهه اتخاذ الخطوات المصحيحة للتطب عليها أو التخفيف من حدتها .

التدريس والنظم التدريسية

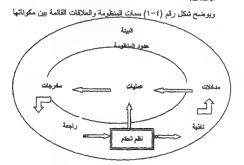
من الأساليب التي يتزايد استخدامها في مجالات مختلفة التخطيط، ما يطلق على مجالات مختلفة التخطيط، ما يطلق على يه فذا على يعدد أسلوب "كماليل النظم" (" System Analysis و أولى من بدأ في هذا الاتجاه هم المسكريون؛ ومحطات تدريب رجال الفضاء، ويرجح ذلك كما يقول "جابريل أوفيش والطيران دائماً يتطلب نتائج معروفة ومحددة.

ويتنها علاقات تبادلته ثبتية تتم ضمن قوانين معينة، وبذلك يؤدي الكل المركب في وبينها علاقات تبادلته ثبتية تتم ضمن قوانين معينة، وبذلك يؤدي الكل المركب في مجموعة نشاطاً هادفاً وتكون له سمات معيزة، وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى، ويكدون مقترحاً يسمح بدخول المعلومات والأفكار أو الموارد إليه، وله مدخلات ومخرجات، وتعتمد نظرية تعليل النظم أساساً على فكرة "الجشتالت" التي تقول: إن " الكل": هدو أكستر من مجرد حصيلة مكونات، فهو حصيلة العلاقات بين هذه المكونات وتفاعلاتها ومدى مساهمة كل منها في تكوين هذا المكل وتحقيق أهدافه ".

- أن له حدوداً Boundary of the system تعيزه عن البيئة المحيطة به، ولا يؤخذ النظام إلا ضعن هذه العدود التي تحري عناصره عائلةيها المتشابكة .
- ۲ للسنظام بینة تحوط به، وتكون خارج حدوده وتشمل كل ما يؤثر على النظام، وكل ما يتأثر
- ٣٣ تتمـيز العناصــر التــي يتكون منها النظام بالوظائف الذي يقوم بها كل عنصر، بالرغم من وجدود علالمات تبادلية شبكية فيما بينها، وتختلف عناصر النظام في عددها ومدى تطور ها يحسب درجة تشعر النظام وتطوره.
- ثرابط عناصر النظام وتتكامل، وإذا لا تدرس الخاصر في النظام المفتوح إلا في إطار الكل المركب الذي تنتمي إليه.
- ليست الملاقات بين عناصر النظام وشواتية، بل تفضع القرانين منطقية أو رياضية، وكجدد
 في ضوء تكوين النظام الدلظم، وتوحية مدخلاته ومقر جاته.

^{(&}quot;) يستبر تحليل النظم ، ولجوراءات النظم System procedures ومدخل النظم System approach ثلاثــة تعابــير تســـتصل لوصف عداية مشتركة ، وتتضمن إجراءات تحليل النظم عادة التحليل والتنظيم على العبواء .

- إشــتمل المنظم على "مدخلات" وهي مصلار النظام ومن عناصر البيئة، ويمكن ضبطها ويؤرد أثر المدخلات كلما ازداد النظام تنظيماً وكان مكتمل الشروط.
- لانظام كذلك "مخرجات" وهي: أهداف للنظام أو نتاجه كما أن مخرجات نظام ما تصلح لأن
 تكون مدخلات لنظام آخر.
- نكون النظم مطلقة أو مفقوحة، ويكون للنظام المفقوح في حركة دينامؤكية مستمرة مع البيلة،
 وذلك نتوجة الملاكات التبادلية الشركية بين خناسره من جهة، وبينه وبين بقية النظم "النظام الأركية و النظم الموازية" من جهة أغرى.
- إلى الملاكبات التبادلية بين عناصر النظام تأخذ أشكالاً منطقة، فقد تكون صطيفة أو تفاصلات أو أنشــطة، وتتبايــن هــذه الملاكبات مــن نظام إلى آخر حتى وأو اتحدت هذه النظم في الأهداف.



شكل رقم (٤-١) سمات المنظومة والعلاقات القائمة بين مكوناتها

النظام والتدريس :

يمكنا النظر إلى التعريس (*) على أنسه نظام يتضعن مكونات تتفاعل في كلِّ واحد، هو "صلية التعريب"، وهذه العلية بكل مكوناتها نظم النطم ، والتي يعورها نظماً تسريوية من النظم المعنية بالتنمية البشرية داخل النظم المجتمعية ، ويوضع شكل رقم (؛ - ٢) ذلك التصور لمعلية التعريس وأجزائها باعتبارها جزء مسن كلً ، ويمفهومها كنظام يعثل جزءاً من عملية تربوية أكبر تتمثل في النظام التطبعي بأكمله ... وهكذا . (١٧: ٣٥٠)

بمعنى أن كلمة نظام، يمكن استخدامها التثبير إلى نظم كبيرة تضم بداخلها نظماً أصغر، أي أن النظم تقع في معتويات مختلفة، فإذا كان غرض الدراسة هو النظام التعليمي بأكمله كعملية في ذاتها، فإنه والأشك يكون في ذاته نظاماً كلياً. وإذا كان الغرض هو دراسة التعريس كاحد مكونات النظام التعليمي الكلي، فإنه أي "التعريس" يصبح في هذه الحالة نظاماً فردعياً.

وعندما يكون الهدف هو دراسة النتريس بصفته عدلية كلية، فإننا تشير إليه كـنظام للنتريس، في حين نشير إلى المقرر الدراسي أو الوسائل التطيمية أو الطميذ المشترك في عملية النتريس على أنها مكونك في نظام النتريس.



شكل رقم (٤ - ٢) انتماء منظومات التيريس إلى المنظومات المجتمعية المحيطة

^(°) يعتــبر الدولف أن الفظتى التدريس Teaching والتعليم Instruction لفظتين متر لفقين ، إذ تقـــرق بعض الأدبيات التربوية بينهما على اعتبار أن التعليم نوع من التدريس المنضبط الذي يتم التحكم في مدهلاته وعملياته وإجراءات تقريمه وتصييله عبر الثنفية الراجعة .

وقسبل الوصسول. إلسى تكوين مفهوم محدد التدريس كنظام، وقبل توضيح عناصسره والملاقات الرئيسية بينها، ثم تحليل المدخلات التي تسهم في تحريك هذه الملاقات، والمخرجات المترخاة، سنحدد العبادئ التربوية والنفسية والتنظيمية التي تتسكل في مجموعها الإطار المرجعي لهذا النظام، والتي ترجع جذورها الإمهامات علماء السلفس ومتخصصي تكنولوجيا التعليم (باعتبار التدريس نظاماً، فما المبادئ التي تمثل ذلك الإطار)، وذلك فيما يلي:

إ- يغتلف الطلاب ويتفاوتون تفاوتاً كبيراً في استعداداتهم ومعدلات تعلمهم، وكذلك طريقة تطمهم، وكذلك طريقة تطمهم، والشعوبات التي يواجهونها في التعلم، والنظروف التعليمية المحسيطة بهم، ومعنى هذا أن كل طالب يتعلم على نحو أفضل عندما تتشكل وسلستان الستعلم وظلسروفه بشكل يناسبه؛ أي عندما تراعى الفروق الفردية بين المنطهين.

٧- لا يوجد أسلوب أو استراتيجية تعلم واحدة أو عدد محدود منها، بل هذاك أساليب تدريس لا حصر لها، تبتظم في نماذج Models معينة : كالنموذج الاستقرائي، أو السوذج الاستقصائي، أو نموذج حل المشكلات. وكسل أسلوب منها عبارة عن نظام له عناصره المختلفة، والعلاقات التبادلية يبنها، وله مدخلاته وكلك مخرجاته.

٣- يمكن زيادة أداء كل من المعلم والمنعلم زيادة كبيرة إذا ما استخدما إمكانات تكنولوجية استخداماً صحيحاً؛ إذ يربط هذا المبدأ بين الطاقة الإنسائية من جهة، والموارد الفيزيقية من جهة أخرى.

كمسا أن هسناك نظسريات تعلم، فهناك أيضاً نظريات تعليم، والغرق بينهما أن
 الأولى تتعامل بالطرق التي يتعامل بها المتعلم، في حين تتعامل نظريات التعليم
 بالطرق الذي تؤثر بها على المتعلم لجعله يتعلم.

ولقــد أيدت نتائج الأبحاث فاعلية مدخل النظم في التدريس وتركزت معظم الدراسات حول تحليل مكونات اللموذج التدريسي. وقد أثني التدعيم الأولى من أولئك الذين يستخدمون المدخل في التدريس، إذ عبروا عن تحقق النجاح مع المتعلمين من خلال استخدامهم هذا المدخل.

ويمكن أن تعود فاعلية مدخل النظم في تصميم التدريس لعدة أسباب؛ منها ما يلى:

أولاً: إنسه يركسز – بداية – على ما يجب أن يعرفه المتعلم، أو ما يستطيع فعله عندما يحدث التدريس، وبدون ذلك تصبح خطوات كلَّ من التخطيط والتنفيذ مشوشة وغير فعالة.

ثانياً: السربط المحكم بين كل المكونات - ويخاصة الملاقة بين الاستراكيجيات المدرسية - ومخسرجات التعلم المستهدفة، وهمي المهارات والمعارف التي يرجى تعلمها والنظام يهيئ الظروف الملائمة لتعلم تلك المخرجات التعليمية.

ثالثاً : إمكانية تطبيق النظام وإعادة تقييمه فالتدريس لم يصمم لمجرد أن ينفذ وينتهي الأمر عدد ذلك، لكنه صئم ليستخدم كل الفرص الممكنة والمتاحة قدر الإمكسان مسع معظم المتعلمين، ولوجود مثل هذه المقدرة من إعادة النقيم " Yeus able معواء بالنسبة للوقت أو المجهود المبذول، يكتسب هذا المدخل أهميته وتصبح لدينا المقدرة على تحديد أجزاء النظام التي لا تعمل من خلال التدريس باعتباره منظومة أو نظام .

وبامستقراء مسمات المنظومة والعاكمات القائمة بين مكوناتها والتي سيق عرضها يمكننا اعتبار التدريس منظومة وذلك للاعتبارات التالية :

- ا- كونــه كـــلاً مركــهاً مــن عدد من العناصر من أبرزها المعلم والطالب والمادة الدراسية وبقية عناصر القدريس .
 - ٧- كونه يسمى إلى تحقيق أهداف تدريسية مصدة .
- حرنه ذا خصائص معينة تكون حدوداً افتراضية تفصله نسبياً عن غيره من الأنظمة الأخرى في
 المدرسة ؛ مثل منظومة الإدارة التعليمية ، ومنظومة الإرشاد الطلابي
 - \$- كونه محاطأ بيينة تقع خارج حدوده ، وهي تؤثر ونتأثر به ، وهي بينة الفصل.
 وتتمثل خطوات تصميم النظم التعربيسية في سبع خطوات ؛ هي :
 - ١- إعداد أهداف التعليم .
 - ٢- ترتيب أهداف النظام حسب الأولويات .
 - ٣- تجديد المهام المطلوبة .

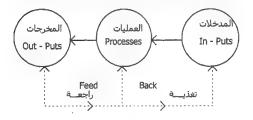
- ٤- اختيار العناصر المكونة للنظام والإجراءات المتضمنة فيه .
 - تحليل مردود الكلفة (تحليل العائد المنفعة).
 - ٦- التنسيق بين المناصر المكونة للنظام وإجراءات العمل .
 - ٧- تقييم النظام .

وتجدر الإشارة إلى نقطتين مهمتين :

أو الأهسا: أن السنظم التكريمسوة باحتسبارها أهزاء في تصميم نظام شامل، تقوم على تحاول الأداء المطلوب أن التشاط اللائرم الطالب بعد التطيم.

أ<u>سا المنقطة الثانية : فهي أن</u> تقديم المعرفة وتطبيقها ضمن النظام أمران خاضعان لمتطلبات الأداء Performance requirements .

ومهمسا تتنوع نظم القتريس في مكوناتها الشكافية ، فإنها تمورد في مجملها لنموذج الضبيط المنوذج الضبيط المنافق الألفي المنافق التحقيق المنافق المنافق الله المنافق المنافقة المناف



شكل رقم (؟ - ٣) رسم توضيحي لنموذج الضبط الآلي لنظم التدريس

^(*) تشستق كلمسة النظام الآلي الأم "سيرناتيك "من كلمة يونانية هي Kybernete وتشعى "قائد أو هساكم "، وكلمة Kybernan وتشى" يقود أو يحكم "، والنظم السيرناتيكية تثميز بأن لها طرقاً ذائية للقود نفسها بنفسها أو للتحكم الذلاني .

وإذا نظرنا إلى التدريس كنظام متكامل نجد أنه يتكون من :

۱ - المدخلات In - Puts

وتستكون من مجموعة مصادر تعد النظام بالموارد والمعلومات اللازمة له بطسريقة معيسنة، وتعتبر الأهداف والمواصفات العراد تحقيقها من مدخلات النظام المصاف المحيدة التي ستدخل النظام كالمواد المضاف وفسي تصميم التعريس تكون المكونات المديدة التي ستدخل النظام كالمواد المعارضة، وتحديد الأهداف، والخبرات والمهارات المتطلبة من الدرس وخلفيات وخصائص المتطلبة من الدرس وخلفيات

Processes تاعمليات - ٢

وتنسمل الطسرق والأسلاب التي تتناول مدخلات النظام بالمعالجة؛ بحيث تأتى بالنتائج التي يراد تحقيقها، وفي تصميم للتدريس نتحصل هذه العمليات في كل من التفاعلات التي تحدث بين المكونات التي دخلت للنظاء.

T - المخرجات Out - Puts

وتمسئل النستائج النسمي يحققها النظام، وهذه النتائج هي دليل نجاح النظام ومقددار ما تحقق من إنجازات. ويحتاج النظام إلى وحدات قياس ومعايير يحدد بها مدى تحقيق الغايات. وفي تصميم التنريس يكون وصف التطم أو التغييرات المتوقع حدوثها من معرفة وسلوك وأداء المتعلم هما مغرجات النظام.

2 - التغذية الراجعة Feed back

وهي العملية التي يتم التعرف من خلالها على مدى فعالية النظام في تحقيق الأهداف، ومدى انسجام عوامله هماً ومواطن الضعف التي قد تعتريه بوجه عام.

ومن تحليل التصور المنظومي للتدريس بمكننا النظر إلي التنريس على أنه عملية نعقية منظمة ، تسير وفق خطوات أو مراحل محددة ، وهي أشبه ما تكون بعملية هدسية ، أو تكلولوجية ، مثلها في ذلك مثل عملية تشييد مصنع ، فنبدأ بمرحلة التصميم Design ، ثم مرحلة التقيد Implementation ، ثم مرحلة التقويم Evaluation ، وأخسيراً مسرحلة التعديل أو التحسين وذلك من خلال عملية التغذية السراجعة Feed back وفحدق منهجين خاصمته في التفكير بطلق عليها أحياناً مدخل النظم System Approach .

مزايا تبنى مدخل النظم في تصميم منظومات التدريس

يمكن أن نتلمس عدداً من المزايا من تصميم منظومات التدريس وفق مدخل النظم منها ما يلى :-

١- تنظيم كافة عمليات تصميم التدريس بصورة نمشية تعمل سوياً على نحو متوافق
 و متناعم ومتفاعل لتحقيق أهداف منظومة التدريس .

٢- خضــوع النظام التدريسي لنوع من الضبط والترجيه والمراجعة ، الأمر الذي
 يترتب عليه تحصين وتتقيح النظام باستمرار وصولا لأقضل النتائج المتوقعة .

٣- التركبيز على المنتظم بالدرجة الأولى ، إذ يعطي هذا المدخل - غالباً - لخصيات نصمهم منظومة التدريس تأخذ في مسيانها تلك الخصائص . (١١)

نملاج منظومات التدريس

تستفاوت تصورات المنظرين للتدريس في شرحهم وتنظيمهم لمعاصره أو مهاراته ، ومن ثم تختلف النماذج التي يضعونها لتصور أبعاد التدريس المختلفة وفقاً لتصور اتهم .

تعد النماذج تمثيلاً تظرياً للواقع، تلخص مطومات، أو بيانات، أو ظواهر، أو مطلبيات، وتكسون عساملاً مساحداً على الفهم، كما تساعد على إدراك العلاقات المهمسة فسي هذا الواقع، وعلى التحكم فيها، من ثم الكتبو بغيرها (' : ""). وقبل أن نعرض للماذج التدريس الفعال بالتحلول والنقد نعرض للنماذج بشكل عام؛ حيث تتخذ صوراً وأشكالاً ثلاثة هي :

Analogue Models

١ - النماذج المناظرة

و فيها تُستبدل العناصر المناظرة بعناصر أصلاية، مثل: الرسم البياني الذي يستبدل فسيه عنصر السن، أن أعمار الطلاب في نظام تطيمي ما بالمحور الألقي، وعد سنوات الدراسة في هذا للنظام التعليمي بالمحور الرأسي وهكذا.

Iconic Models

٢ - نماذج تمثيل العناصر

وهــي نــوع من النماذج يتم فيها تمثيل بعض عناصر النظام أو الظاهرة بنموذج يختلف في مقاييس الرسم مثل؛ النماذج المستخدمة في تصميم مبنى مدرسي. وبالطبع فإن هذا النوع من النماذج مثله في ذلك مثل بقية الأنواع ، ويتضمن بعض مظاهــر الــنظام الأصلي كما هي - كاللون مثلاً - ولكنها تصغر بقية العناصر مع المحافظــة علــى تناسب أيماد الأجزاء، لذلك فإن نماذج تمثيل العناصر تثبه النظم الأصلية تمام الشيه.

Symbolic Models

٣ - النماذج الرمزية

وهــي أكـــش أنواع النماذج تجريداً، وفيها تُستبدل عناصر النظام الأصطبي برموز تعبر عنها؛ مثل: المعادلات الرياضية التي تستخدم في حساب محدلات تدفق الطلاب في نظام التعليم الإيتدائي أو الثانوي، وهكذا.

وفي كل الأحوال ينبغي ألاً تكون اللماذج صوراً متطابقة مع الواقع تماماً؛ إذ لو كانت كذلك لأصبحت شديدة التعقيد وعديمة القيمة، بل ينبغي أن تجرد النماذج المناصسر أو الملاهسات المهمة في الواقع، مركزة على ما يناسب المشكلة موضوع البحث وما يتصل بها، على أنه ينبغي ملاحظة عدم اعتبار اللماذج في مدخل النظم مجسرد بسناء استاتيكي ساكن، ولكنها وسيلة لإظهار المكونات والعلاقات الدياميكية الأساسية النظام.

ويمكن تصنيف النماذج من خيث وظيفتها التربوية للي قسمين :

ا تماذج وصفية: وهي نماذج تشرح ما يحدث وتصفه.

٢- نصادح إرشسادية توجيهية: وهسي نعاذج تقترح الاستراتيجيات والسياسات والإجسراءات، أو بعبارة أغسرى "ما ينيفي أن يكون"، وهذه النعاذج تتضمن وصفاً مسبقاً لما يمكن القيام به، فهي ذات طبيعة مستقبلية.

وفــي الواقــع لا يعبر معظم التماذج التصويرية المستخدمة - تحت اواه مدخل النظم - في أدبيات البحث التربوي، عن خصائص النظم التعليمية المفتوحة، بقــدر مــا يعــبر عن جهود شخصية في تحديد مكونات المشكلة موضوع البحث، باســتخدام رموز مشئقة من تمثل العمليات في دوائر أو مستطيلات أو معينات، وفي قــول آخــر إنها مجرد لوحة السيابية أو خرائط تدفق Flow charts ينقصها إدراك مفهــوم الشــمول فــي مدخل النظم بصعقة عامة، وخصائص النظم المفتوحة بصفة خاصة.

وأخسيراً فسإن النموذج يوفر لذا الإطار الذي علينا أن نملاً، بالتفاصيل أو الهيكل الذي علينا أن نكسوه لحماً.. على أن هذا يبغي أن تراعى فيه الظروف التي يستم فسيها استخدام المنموذج أو الموقف التعليمي الذي نطبته فيه، وبالتالي ستغتلف التفاصسيل مسن موقف لأخر فكما أن لكل امرئ جمجمة لكن كل وجه يختلف عن الأخر فكذك تختلف الصورة النهائية المفصلة للنموذج من موقف لأخر .

وقد ميز "بيو شامب" Beauchamp بين الصيفة Paradigm ، واللموذج Model ، في الموذج Model ، في الموذج ، في المار مشتق من مجاله الأصلي، وبالتالمي يستخدم في مجال مختلف، أما الثاني فيحد تمثيلاً لمجموعة من الأحداث تطورت حولها وعنها نظرية ما . (۱۱: ۳)

وغالباً ما يعبر عن الإجراءات الذي تتبعها عند امشخدام مدخل النظم في صدورة نماذج Models ، والمتتبع للأنب التربوي المتعلق بمدخل النظم يلحظ أن هناك نماذج عديدة تختلف في أحجامها وأشكالها والمفاهيم المستخدمة فيها . ويلاحظ أن هذه النماذج يمكن أن تصنف من حيث المستوين الذي تستخدم عنده إلى مستويين هما المستوى المصغر Micro level ، والمستوى المكبر Macro level ، وتستخدم
نمساذج المستوى الأول عدما نتعامل مع الدروس اليومية ، أو الوحدات الدراسية
المصغرة ، بينما تستخدم نماذج المستوى الثاني عندما نتعامل مع المقررات الدراسية
والمناهج ، ويمكن المسلم بمفرده أن يستخدم أي نموذج على المستوى المصغر ، كما
يمكمنه أن يتبسنى أي نموذج من النماذج المتوافرة عند هذا المستوى ، كما يمكنه أن
يضم نموذجه الخاص .

أمـــا المــنماذج التي تستخدم على الممتوى المكبر فتحتاج إلى فريق يضم مجموعة من المتخصصون (۱۸۰۷) .

ومستعرض فسيما يلسي شرحاً لتمعة من نملاج التدييس تمثل أشهر تلك النماذج سواء على المستوى العربي والذي يمثله أربعة نماذج لمنظومات التدريس أو على المستوى الأجنبي والذي يمثله خمسة نماذج ، وهذه النماذج هي :

- ١- نموذج منظومة التدريس عند " حمدان " (١٩٨٦)
- ٢- نموذج منظومة التدريس عند " جابر عبد الحميد ورفيقاه " (١٩٨٩)
 - ٣- دبوذج منظومة التدريس عند " على عبد المنعم " (١٩٨٩)
 - ٤- نموذج منظومة التدريس عند " دروزه " (١٩٩٤)
- ه- نصوذج مستظومة التبريس عند "ونج وروارسون" Wong & Roulerson
 (1974).
- ٦- نمسوذج منظومة التدريس عند "أرمسترونج ودينتون وسافاج" , Armstrong
 المسترونج ودينتون وسافاج" , Denton & Savage
 - الموذج منظومة التدريس عند "جير لاش وايلي" (1980 Gerlach & Ely برايس عند "جير لاش وايلي"
 - . Clark & Starr (1981) "مدنج منظومة التدريس عند كلارك وستار ال
 - 9- نموذج منظومة التدريس عند "ديك وكاري" (1990) Dick & Cary.

شـم نقدم تحطيلاً ناقداً لنماذج منظومات التعريس السابقة وصدولاً إلي تبيان الحاجــة إلى تطوير نموذج لتصميم التعريس ، نتبعه بتحليل مختصر لمكونات ذلك المموذج وهو ما سنفصله تفصيلاً في الأبواب والقصول التي ينتهي بها هذا الكتاب .

النموذج الأول : نموذج لمنظومة التدريس عند " حمدان " (١٩٨٦)

أولاً : مدخلات التدريس :

و هـــي تمثل مجمل المتغيرات والمؤثرات التي تكون معاً التكديس بكل ما يتصسف به من عمليات ومخرجات . وتبدو العوامل التدريسية (أو المدخلات) علمي الدهو التالي :

- المعلم ، وما يتصف به من خصائص نفسيه وشخصية وجسمية ومؤهلات وظيفية وميول نحو التربية والعلم والمتطمين عرخلفية اجتماعية واقتصادية .
 - الطالب ، وما يتصف به من خصائص نفسيه وشخصية وجسمية وعقلية .
- ٣- المستهج ، ومسا يتمسعف بسه من مكونات (أهداف ومعارف وأنشطة تربوية وتقييم)، ومدي تعثيل هذه المكونات لحاجات ورخبات الطالب الذاتية والنفسية والنربوية، ومدى مناسبته من حيث الطول والمتطلبات للوقت المتوفر للتكريس وللتمبيلات والموارد اله سائل والخدمات المساعدة .
- البيسة الصفية ، وما تتصف به من سعة ومكونات وأثاث وتجهيزات ووسائل تطنيمية / إدارية ، وإضاءة ، وتهوية ، ونظافة علمة .
- البيئة المدرسية ، وتضم كافة التسهيلات التطيمية والترفيهية والإدارية المكرفة للمدرسة كمؤسسة نربوية اجتماعية .

- ٣- البيئة الاجتماعية العلمة ، وتطي المجتمع الواسع وما يتصف به من فلسفة وأهداف تربوبة . وأنظمة أسرية ولجتماعية واقتصادية وإدارية وفكرية ، وما ينتج عن ذلك من دعم للتدريس .
- جماعـــة الأقران (الزملاء بالمدرسة) ، وما يتصفون به من هوايات ، وميول ،
 وذكاء عام ، وخصائص نفسية وجسيمة .
 - الإداريون ، وما يتصفون به من مؤهلات وظيفية وخبرات فلية .
- المسولة والوسسائل والخدمات المصاعدة المتدريس ، وما تتصف به من تتويع
 واتصال بالمقررات الدراسية .

ثانباً: عمليات التدريس.

وتتم على مرحلتين هما المرحلة التحضيرية والمرحة التنفيذية وذلك على النحو التالمي :

أ - عمليات التدريس التحضيرية .

وهسى المهام التمهينية للتتريص التي يتم فيها الإعداد والتخطيط والاختيار الدقسيق للمواد والإجراءات التعليمية ، والتعرف كذلك على طبيعة العملية التنريسية وتسلمسل مجسرياتها الستريوية والنفسية وتحدث تلك العمليات عادة خارج الغرفة للعراسية ، وهي تتبوية في طبيعتها ، وتشمل المهام التالية :

- ا- صدياغة الأهداف المسلوكية للتدريس؛ والأهداف السلوكية عبارة عن جمل واضحة اللفة تصف بإنجاز نوع المهارة أو القدرة أو السلوك الذي سيعققه الطالب بعد عملية التدريس. وهي تشكل الأساس الذي تنظم وتبني عليه عملية التدريس محتوى وتطبيقاً.
- ٢- تقييم مسا قسيل التتريس: وهو نمط من التقيم يمكن للمطم به تحديد مستوي محسرفة الطسلاب الممارف ؛ وتمكنهم من المهارات والقدرات الأولية اللازمة استعلم المعسارف والمهسارات الخاصة بعمليات التتريس الحالية ؛ والمتصلة

بالأهداف السلوكية للتدريس ، والتي يمكن على ضوئها توجيه عملية التدريس بحيث تراعي تلك الخلفيات .

- "- تخطيط عملية التدريس: وفيها يقترح المعلم خطة مبدئية لعملية التدريس
 المقبلة بحدد فيه ما يلي:
 - المعلومات المنهجية : (المحتوى المعرفى) الذي سيتعلمه الطلاب .
- أنشسطة التطبيس. : وهسي الأنشطة التربوية التي يقوم بها المعام لتوجيه وتكويسن المهارات الجديدة لدى الطلاب ، وتتمثل عادة في طرق ووسائل التعليم .
- أشملة السنداميم : وهي الأنشطة التربوية التي يقوم بها الطلاب
 أنفسهم لكسب المهارات الجديدة : مثل: المذاقشة الصغية والتمارين
 النظرية والمماية والواجبات المنزلية .
- إجراءات التحفيز: وهي الأنشطة التي سيقوم بها المعلم أو الطلاب
 أنفسهم بغرض نزغيب الآخرين في التعلم وتشويقهم إياه .
- إجراءات تعديل العلوك الصفى والتي ترمي المحافظة على نظام
 الفصل .
- ٤- تحضر ير وضيه البيئة الصفية: وفيها يتولى المعلم تهيئة الغرفة الدراسية وإعدادها بصيغ مادية مناصبة ومشجعة المتعلم والتعليم ، إضافة إلى تنظيم مقاعد الطلاب والتحكم في التهوية والإضاءة ، وإعداد المبيورة وما يلزم من طباشير.

ب - عمليات التدريس التنفيذية:

- تحضير الطلاب وتهيئتهم نفسياً وإدراكياً للتعلم .
 - استعمال أنشطة النعام والنعايم .

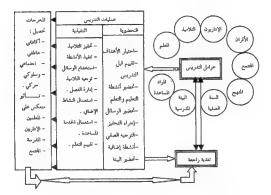
- استعمال الأنشطة الإضباقية المناسبة .
- توجيه الطلاب وضبطهم ، وإدارة الفصل .
- توظیف الخدمات المساعدة من إدارة وقت ، وجداول ، وعاملین ،
 ومكتبة ، وقاعات خاصة ، وأدوات ، وآلات .
 - تقييم تعلم الطلاب أثناء التدريس وعند إنهائه.
 - ثالثاً : مخرجات التدريس (أو نواتجه) .

نتمستل نواتسج عملسية التدريس في أحداث التعام بمختلف أشكاله ، سواء قصسننا إحسدات تفسيرات معرفسية ، أو عاطفية ، أو اجتماعية ، أو حركية لدي المتعلميسن ، بالإهنسافة إلسي ما يصحبه من نواتج وتأثيرات جانبية منعكسة على المعلمين ويؤنتهم المدرسية والمجتمع المعلى ككل .

وبالرغم من أن المعلم يقوم بصورة تلقائية ومستمرة يتقييم مدى تقدم طلايه والستعرف علمي الصعوبات والمشاكل الذي تواجههم أثناء التعلم ، وتوجيه تدريسه علمي هذا الأساس ، إلا أن التقييم الرسمي لمخرجات المتدريس يأتي في الغالب بعد انستهاء المرحلة التنفيذية للتعليم ، أو عند اختتام موضوح أو وحدة دراسية ، أو في نهاية الهصل العام الدراسي ، وعليه نصف مثل هذا التقييم عادة بتقييم ما بعد التعليم.

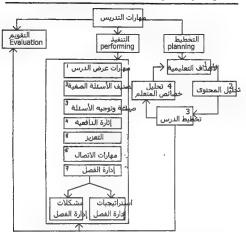
والفسائدة الرئيسية التي يجنيها المعلم من هذا التقييم هي كشف مدي تأثير تدريســه علــي تعلــم الطـــلاب ، وتحديد نقاط الضعف والقوة فيه ، مما يقود إلى تصحيحه وتوجيهه فيما بعد ليستجيب بدرجة لهاله أكثر لحاجاتهم ورخباتهم .

وينمسظ نستاح السندريس أو مخرجاته في كل من التحصيل الأكاديمي أو المعرفسي ، والتحصيل العاطفسي أو الشعوري والتحصيل الاجتماعي المنعثل في المعادات والقيم الاجتماعية ، والتحصيل السلوكي الحركي ، والتأثيرات المنعكسة علي البيئة المعلميس ، والتأثيرات المنعكسة على الإداريين ، والتأثيرات المنعكسة علي البيئة المعربية . ويوضىت شكل رقم (٤ – ٤) نموذج لمنظومة التدريس وفق تصور " حمدان " لعملية التدريس .



شكل رقم (٤-٤) نموذج لمنظومة التدريس وفق تصور " حمدان " لعملية التدريس





شكل رقم (٤-٥) نموذج لمنظومة التدريس وفق تصور كل من جابر عبد الحميد ، وزاهر والشيخ (١٩٨٩)

تحليل النموذج الأول :

في هذا المنموذج يُنظر إلى النتريس على أنه يتكون من ثلاث مهارات هي: التخطيط، والتتفيذ، والتقويم، وكل مهارة تتضمن عدداً من المهارات الفرعية ، وذلك على الدهر المبين بشكل رقم (٧٠- ٥) . وفيما يلي وصف نتلك المهارات.^(٧)

أولاً : التخطيط :

التخط بط دور مهم في عملية التعريس ويتمثل هذا الدور في كوله بوجه محستوى التعلم وجميع الإمكانات المتاحة إلى تحقيق الأهداف دون إهدار الموقت أو الجهسد السناجم عسن ترك الأمور للصدفة، كما أنه يجعل عملية التعلم ذاتها ممتعة وقد أوضح ذلك الذموذج أن مهارة التخطيط نتضمن عدداً من المهارات الفرعية التي يجب أن تتوافر في المعلم حتى يتمكن من التخطيط الجيد وهي:

١ - الأهداف التعليمية :

الهــدف هو المعيار الذي يقبل من خلاله أداء المتعلم بعد مروره بالخبرات المقدمة له، وهو كذلك وصعف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، وترجع أهمية الأهداف إلى أنها: تساعد في اختيار الخبرات التطيمية، وتحدد أوجه النشاط المختلفة ومعيار الأداء المقبول، كما تحدد مستويات مختلفة لما ينبغى أن يعلم.

٢ - تطبل المحتوى:

ويقصد به استخلاص جوالد التعظم للمتضعفة في أحد الدروس وتشمل: الجوانب المعرفية؛ مسئل: المفاهيم والحقائق والمعلومات والقرانين والتعميمات، والجوانب الوجدانية؛ مثل : القيم والاتجاهات، والجوانب للمهارية؛ وهي: المهارات التم يمكن لكسابها المتطمين.

٣ - تخطيط الدرس:

تــبدأ تلــك العملية عندما يفكر المعلم فيما سيدرسه، وكيف يدرسه ؟ ولكي يخطط المعلم لدرسه تخطيطاً جيداً ينبغي أن بكون قادراً على صياغة أهداف درسه صـــياغة سلوكية واضحة، وتحديد خصائص تلاميذه، ومعرفة احتياجاتهم وقدراتهم، وتحلــيل محــتوى المادة الدراسية أو محثوى الدرس، واختيار أفضل تتابع تقديمه للتلاميذ. ومن كل هذا يخرج المعلم بخطة واضحة لدرسه يسترشد بها أثناء تقفيده.

٤ - تحليل خصائص المتعلم:

ويتضم نلك معرفة المعلم بالوضع التعليمي الذي يكون عليه المتطمون قصل الشروع في السعي المبلوغ الأهداف المخططة، وكذا معرفة متغيرات الشخصية لمدى المتعلم، ويشمل كذلك المستوى الاجتماعي للأسرة، ومرحلة النمو، والاستعداد للمنطم، والمسلوك اللغسوي للتلميذ، والمستوى الثقافي، والميول، والاتجاهات، والاعتمامات الذي توجد لذى المتطم.

ثانياً : التنفيذ :

ترتبط عملية التنفيذ ارتباطاً وثيقاً بعملية التخطيط، ويترقف دجاحها بدرجة كبدرة - علمي جدودة الخطة الموضوعة للدرس، فالمعلم حين ينفذ الدرس يخرج تصوره الذي وضعه في تخطيطه من طور السكون الماثل في كراسة إعداد الدروس إلمي طدور الحركة، والتقاعل الماثل فيما يمارسه من إجراءات - داخل الفصل - لتنفيذ هذا التصور بهدف تحقيق ما وضعه من أهداف للدرس.

وقد أشار هذا النموذج إلى أن التنفيذ يتضمن عدداً من المهارات؛ وهي:

١ - مهارات عرض الدرس:

وتقسمل حدداً مبسن المهارات الفرعية؛ منها: التهيئة، وتتوبع العثيرات، والغلسق والتعزيز، وهذه المهارات تعد متطلبات أساسية للمعلم ينبغي أن يكون قادراً على معارستها حتى يتمكن من عرض درسه بطريقة شائقة ، حذاية.

٢ - تصنيف الأسئلة الصفية:

مما لاشك فيه أن عملية التبعليم هي عملية اتصال بين طرفين هما: المعلم والمتعلم، ولذلك فمن المنطقي أن يكون الاتصال في اتجاهين ولا يقتصر على لتجاه والحد. وهذا يستلزم الستراك التلميذ بإيجابية في مختلف المناشط داخل حجرة الدراسة؛ فيناقش ويدلى برأيه ويفكر ويستنج وينقد، وما إلى ذلك. ويختلف التلاميذ في هذا الاشتراك كل "حسب استحداده، ولذلك فلا بد أن ينوع المعلم في استخدام

الأســئلة طــبقاً لمســتوبات التلامــيذ المختلفة، فالتصنيف يعلي النقسيم على حسب المستوى المغلم, "تصنيف بلوم".

٣ ~ صباغة الأسئلة وتوجيهها:

إن مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها من أهم مهارات الاتصال بين العطم والتالميذ. فعن طريق الأسئلة يمكن إثارة انتباه التلاميذ ومعرفة خلفيتهم المعرفية قبل السيده فسي تدريس موضوع معين، وذلك لمعرفة مدى إلمامهم بالمتطلبات الأولية الملازمسة لهذا الموضوع، أو تقويم استيعابهم الدرس كله، أو تدريبهم على معارسة عمليات مختلفة للتفكير.

فالصمياغة هي : فن إلقاء المعلم السوال، وكذلك فن تلقي الإجابة، ويتمثل فن إلقاء السوال في: طريقة الإلقاء، وحركة العينين، وحركة الجسم، وغير ذلك من إنسارات. ويتماثل فن تلقي الإجابة في كيفية الإنصات التلميذ أثناء التحدث، وعدم إحمال إجابت، وترجيه نفس السوال تثميذ آخر.

٤ - إثارة الدافعية :

وهسي : حالسة داخلية في الفرد تستير سلوكه، وتعمل على توجيهه نحو تحقسيق هدف معرسن. ويمكن للمعلم إثارة الدافعية لدى تلاميذ، عن طريق: تعزيز الإسهامات الإيجابية في المناشط التعليمية. فمثلاً: من الممكن أن يقوم المعلم بالإشارة بجهد تلميذ معين حتى بستتير دافعية بالتي التلاميذ.

٥ - التعزيز :

هو حدث معين يتخذ شكل القول أو الفعل أو الرمز من شأته أن يقوي نمطأ
سلوكها معيناً، ويزيد من احتمال تكراره. فالاستجابة التي يجري تعزيزها تكون أكثر
قلبلية المتكرار من تلك التي لا تعزز. والإنسان بطبعه يميل ويسعى للحصول على
الاعستراف بمسا يصدره من استجابات وأنماط مختلفة للمطوك في المواقف التفاعلية
التي يتعرض لها، أو يجد نفسه فيها.

٦ - مهارات الاتصال:

و هـــى بشـــكل عام تشمل كل ما يقال أو يكتب أو يقرأ، وكل ما يحدث من حركات أو أفعال أو إيماءات، أو أعمال تعزز التعاون والتفاعل بين المشتركين، أو تعبر عن عدم الرضا أو الفضب أو أحياناً اللغور.

٧ - إدارة الفصل :

وهي عنصر مهم جداً؛ لأن أي جهد للمطم أن يؤتي ثماره وأن يحقق المطم به هدفاً من أهدافه إذا كان غير قادر على إدارة فصله، وتهيئة جو يساعده على بذل الجهد الهادف، ويساعد المتملم على التملم. ويمكن النظر إلى إدارة الفصل على أنها: عملية نتمين الجهود الفردية والجماعية للتلاميذ للتمكن من تحقيق الأهداف المقوقعة. ولإدارة الفصل استراتيجيات ومشكلات.

أما استراتيجيات إدارة القصل:

فتتمسئل في: كيفية ترتيب مقاحد التلاميذ، وطريقة جلوسهم، وكيفية التمامل معهم وتنفيذ التجارب والتعامل مع المتأخرين في التحصيل، كذلك: توقف المعلم مثلاً عسن الكسلام والحسركة بصورة مفاجئة لجنب انتباه المتعلمين عندما تدب الفوضى بسيخهم، كذلك توجيه مدوال للعالم، غير المنتبه أثناء شرح ذاكراً اسم العالمب باعتبار المسوال موجها له بالذات، أو مثلاً يكتب المعلم على السبورة دون أن يعطى ظهره للتلاميذ ويوزع نظراته في جميع الاتجامات.

أما مشكلات إدارة الفصل :

فتتمثل في نوعين من المشكلات: مشكلات تطييبة، وأخرى إدارية، وذلك لأن التدريس يتكون من بعدين: التعليم، والإدارة، وتتطلب المشكلات الإدارية حلولاً إداريسة؛ حيث إن الإدارة الفعالة الفصل تعتمد اعتماداً كبيراً على قدرة المعلم على تحديد نوع المشكلة، وبالقالي القدرة على التصرف بناءاً على هذا التحديد، ومشكلات إدارة الفصيل عديدة؛ منها على سبيل المثال لا المصر: الانطواء، والإحباط عد
بعض التلاميذ.

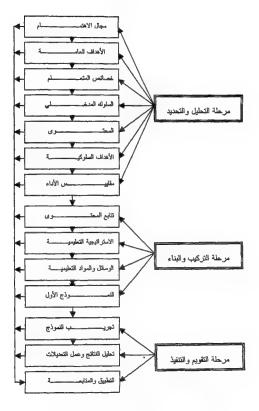
الثااً : التقويم :

عملية استقويم عملية مهمة ومستمرة، فهي ومنيلة وامتراتيجية في وقت واحد، وهي وسيلة المعرفة فاعلية العملية التعليمية من جهة، وهي في الوقت نفسه استراتيجية عامة تساعد على التغيير التربوي، فعملية التقويم عملية شاملة تساعد في العملية السترف على مدى تحصيل الطلاب، وكذلك معرفة نقاط الضعف والقوة في العملية التعليمية توفر حوافق الأفراد التعلومية بعناصرها المختلفة، كما أن نواتج العملية التقويم، فإن هذا النموذج تهر إلى أنواع التقويم أو أسس التقويم أو مصادر وأدوات التقويم المختلفة وكذلك أوجه التقويم المختلفة الذي تتاسب أوجه التعلم المختلفة، فإن عملية التقويم بيعب أن تعطى العناصر التي تمكن المعلم من أداء واجبه.

النموذج الثالث: نموذج منظومة التدريس لـ علي عبد المنعم (١٩٨٩)

ينتمسي نموذج على عبد المنمم (١٩٨٩) إلى فئة النماذج التي تركز على عمنيات التدريس التي تركز على Classroom Focus ، وهو ليس بأنموذج خطى بمحنى أن المصمم (المعلم) ليس مازما بتناول الخطوات التي تثملها كل مرحلة من مراحل النموذج بترتيب محدد مقيد ، بل يستطيع أن ببدأ في ضوء ما تسمح به ظروف الموقف ، كما يستطيع الرجوع إلى الخطوات أو المراحل المابقة لتسمح به ظروف الموقف ، كما يستطيع الرجوع إلى الخطوات أو المراحل المابقة مبدأ التي يتلقاها .

ويوضح شكل رقم (٤–٦) تلك المراحل وهي : (١٠٧:٧-١١٧)



شكل رقم (٤ - ٦) نموذج التصميم المنهجي على المستوى المصغر

أولاً: مرحلة التحديد / التحليل Identification / Analysis Stage

وتقسمل هسذه المسرحلة على عدة إجراءات تمثّل نواتجها في مجموعها مدخسلات السنظام ، وتتضمن : تحديد مجال الاهتمام ، الأهداف العامة ، خصماتص المتعلم، السلوك المدخلي ، تحليل المحترى ، الأهداف السلوكية ، أدوات التقويم .

١- تحديد مجال الاهتمام .

إنها البداية المنطقية ، حيث يقوم المصمم بتحديد مجال اهتمام ما يرتسبط بمشكلة تعليمية ، وقد يتوسل إلى ذلك من خلال مؤشرات عديدة يجمعها من مصادر ذات صلة بمجال الاهتمام ، وقد تؤلف هذه الموشرات في مجموعها أعراض مشكلة ترتبط بموضوع دراسي معين ، الأمر الذي يؤدي إلى تحديد موضوع الوحدة ، ويشترط أن يكون هذا الموضوع محدداً

٢- تحديد الأهداف العامة

ويتوصل المصمم إلي هذه الأهداف من خلال معرفته باحتياجات المقرر الذي يتولى تدريسه ؛ أو وفقاً لتصورات لجان المناهج أو من خلال خصرته بمعوبات التعلم المرتبطة بموضوع الوحدة . وعادة ما تصاغ هذه الأهداف في صورة عامة لكي تركز جهود المصمم منذ البداية في التجاه محدد .

٣- تطيل خصائص المتعلم

وفي جدد الحالة يقوم المصمم بتحديد أمم الخصائص الفردية المسائص الفردية المستملم والخصائص المشتركة المتطمين أمثاله ، وهذا : لابد من مراعاة التوازن بين عمومية الوحدة لتناسب الخصائص المشتركة ، وخصوصيتها لتناسب الخصسائص والحاجات الفردية . وقد يواجه المصمم بعض المستحويات عندما يحاول تحديد الخصائص الفردية المتمام . وقد يكون الأمر مبهلا عند تحديد الخصائص المشتركة . وتتمثل الخصائص المشتركة . وتتمثل الخصائص المشتركة في مستوى الدو الزمني ، المستوى المعترى المعترى المعدود الزمني ، المستوى

الدر نسسي ، وترتبط الخصائص الفردية بأسلوب التفضيل المعرفي، القدرة على النركيز وصدى الانتسباه ، مستوى الدافعية ، درجة الاعتمادية والاستقلالية وغسيرها مسن الجوانب النفسية والفعبولوجية المتي تفيد عند تصميم المواد التعليمية وتحديد الانشطة والخبرات التعليمية .

٤ - تحديد السلوك المدخلي

ويشير السلوك المدخلى إلى المتطلبات العابقة Prerequisites اللازمــة لبده دراسة موضوع الوحدة . ويحدد العلوك المدخلى من خلال اختبار خاص قد بأخذ أشكال متحدة تتوقف على طبيعة موضوع الوحدة ، فقد يأخذ نمط الورقة والقام في حالة التركيل على جوائب معرفية ، وقد يكون في صورة أداء عملي إذا كان الموضوع متعلقاً بتعلم مهارات حركية ، وتجــدر الإنسارة إلى أن العلوك المدخلى يتعلق بالخيرات العابقة التي يأتى بها المتعلم إلى موقف التعلم الجديد واللازمة لبده دراسة الوحدة .

٥- تحليل المحتوى

وهــنا بلزم تجديد مفردات المحتوى التي تغطي الأهداف العامة للرحدة ، وعلى المصمم أن يقوم بمعرفة ما في محتوى الوحدة من معرفة واتجاهات ومهارات ثم يقوم بعزلها وتحليل كل منها إلى مكوناته الفرعية ، وهناك طرق عديدة لتحليل المحتوى تفتلف باختلاف نوعه .

الفي حالية المحتوى المعرفي يمكن للمصمم أن يستخدم التحليل الهرمي Hierarchical Analysis والذي يتضمن تحليل مفردات المحتوى الهرمي Hierarchical Analysis والذي يتضمن تحليل مفردات المحتوى في بعدين هما : بعد المضمون وبعد السلوك ، ويشير البعد الأولى إلي نوع المحتوى المراد تعلمه (حقائق ، مفاهيم قوانين) ، بينما يشير البعد الثاني إلي المعليات المقلية الملازمة لتعلم المصمون ، وتسير عملية التحليل من أعلى إلي أسفل ، وعلى المصمم أن يطرح السؤال التالي في كل خطوة من خطوات التحليل : ما الذي ينبغي على الطالب أن يتعلمه مسبقاً حتى يمكنه بأقل قدر من التعليم أن يتعلم المحتوى الجيد .

ويتطلب الجانب المهاري الحركي استخدام نوع معين من التحليل يسمعي تحليل المهارة Analysis حيث يترصل المصمم إلى سلسلة من الخطوات أو الإجراءات التي ينبغي تعلمها في نتابع معين حتى يتحقق للهدف .

أسا معتوى الجانب الوجداني فقد يمثل صعوبة يوجهها المصمم حيث لا توجد أسانيب واضعة معندة تساعد في القيام بعمليات التحليل ، ويمكن للمصمم أن يحدد الجوانب المعرفية والأدائية اللازمة لتغيير الاتجاء، وأن يحدد أساليب إظهار ما وتعزيز ما .

٦- صياغة الأهداف في صورة سلوكية

وهــنا يقــوم المصمم بترجمة الأهداف العامة إلى مجموعة من الأهداف السلوكية وذلك حتى يتمكن من:

تحديد الخبرات التعليمية	
تنظيم تثابع المحتوي .	
وضم معايير التقويم .	
توجيه نشاط تعلم الطالب	

ويجــب أن تشتمل صياغة كل هدف على وصف السلوك المتوقع مــن المـــتعلم فـــي نهاية دراسة الوحدة بصورة قابلة للملاحظة والقياس ، وعلى تحديد الشروط أو الظروف التي يظهر في ظلها السلوك المتوقع .

كما يجب أن تشير الصياعة إلى معايير ومستوى الأداء العقبول ، ومسن الأهمية بمكان أن تصناغ الأهداف في هذه المرحلة في صمورة نشاط مسيقوم بسه المتعلم أو المعلم ، حيث ينبغي أن يفصل المصمعم بين النشاط والنتيجة النهائية .

كسا ينبغي عدم إغفال صدياغة الأهداف من وجهة نظر السلوك الذي سيطراً على المتعلم في نهاية موقف التعلم ، وعليه يمكن للمصمم أن يعـــتمد على الصيغة المعرفية A, B, C, D عند كتابة الأهداف وهي

النعليمي حيث تشير الحروف إلى	سي تحسدد المكونات الأساسية للهدف	ᆌ
	فونات الأربعة للتالية :	المذ
A → Audience	الدارس	
B \Rightarrow Behavior	المسلوك	
C → Conditions	الشروط	
D \Rightarrow Degree	الدرجة (المعيار)	

وتجدر الإشارة إلى ضرورة قيام المصمم بصياعة أهداف ترتبط بالمجسالات للمعرفية والرجدانية والحركية ، وأن نتناول مستويات عليا في كل مجال ، وذلك حسب طبيعة موضوع الوحدة أو الدرس .

٧- وضع مقاييس الأداء

تشير مقاييس الأداه إلى أدولت التقويم / الاختبارات التي يمكن أن تستخدم قصبل وفسي أثناء وبعد دراسة الوحدة ، ويلاحظ أن بنود هذه الاختبارات يجب أن ترتبط ارتباطاً مباشراً بأهداف الوحدة ، كما يجب أن تغطسي جمسيع أهداف الوحدة وخاصة الاختبار البعدي الذي يقدم الطالب عندما ينتهي من دراسة الوحدة . كما يجب أن يقرم المصمم بإعداد اختبار الملك المدخلي الذي يرتبط بالمتطلبات السابقة .

ثانياً: مرحلة التركيب/ البناء Synthesis / Development Stage

وف بما يليي يتم تصمم الأنشطة التطومية والخيرات التي تصاعد على تحقيق الأهداف السابق تحديدها ، كما يتم اختيار استراتيجيات التطليم وما تشتمل عليه من عناصسر مضتلفة ، وهستا أبيضا يأتي دور اختيار الوسائل والمواد التطومية واتخاذ إجراءات تدبيرها وإفتاجها .

١- تنظيم تتابع (تسلسل) المحتوى

هــنلك طرق عديدة جديدة لتنظيم نتابع للمحتوى يمكن استخدامها بالإشـــافة لِلـــى الطـــرق المعروفة التي يلجأ لِلبها مصمموا التطيم مثل : الانــنقال من المحموس لِلي المجرد ، أو من الجزء إلى الكل والمكس ، كما يمكن التقدم في العرض من المعروف إلى المادة الجديدة المتعلمة ، أو استخدام التملسل الزمني .

ومسن الطرق الجديدة التي يمكن استخدامها من أجل تنظيم التتابع مسا هـو معروف بلسم الترتيب الهرمي ، وفيه ترتب الأتواع المختلفة من الستطم بدءا من أبسطها وهو التعلم الإرشادي Signal Learning ولتهاء بأكسترها تعقيداً وهـو حل المشكلات Problem Solving ، ويعتمد هذا الترتيب على تصدور مؤداه أن التمكن من السلوك والمحتوى في المستوى الانفى من الهرم ضروري لتعلم السلوك والمحتوى المتقدم في التصنيف ، فقطم الحقائق ضسروري لتعلم السلوك والمحتوى المتقدم في التصنيف المسبادئ ، وهكذا . وتجدر الإشارة هنا إلى أن الاتجاهات الجديدة لتنظيم المحسنوى وليس المحتوي وليس المحتوي المساوك المحسوس عليه في الأهداف .

٧- اختيار الاستراتيجية التعليمية

لا توجد استراتيجية تعليمية مثلى Optimal تصلح في جميع المواقف فلكل موقف استراتيجية ، والذي يساعد على اختيار الاستراتيجية المناسبة هو الاجراءات السابقة والنواتج الذر نحصل عليها .

وعلسي السرعم من ذلك توجد مجموعة من العناصر الأساسية تشكل في مجموعها الاستراتيجية التطوية ، وعلى المصمم أن يتعامل معها فسي ضوء طبيعة الموقف التطويم الذي يقوم بتصميعه ، وقبل أن نوضح هذه المناصر تجر الإشارة إلى أن أي استراتيجية تطومية ينبغي أن تتبح الفوص التالية :

التفاعل في مجموعة كبيرة .	
التفاعل في مجموعة صغيرة	
مه آقف در اسة مستقلة .	

وتحـــد الطاصر الأساسية للتالية بصورة تسهم في توفير أنماط وظروف التعام والتفاعل في الحالات الثلاث السابقة .

Pre-instructional Activities

أ - الأنشطة القبلية:

Delivery Methods

<u>ب</u> - طرق التقديم :

وهـــنا يحدد المصمم طرق تقديم وعرض المعلومات والإرشادات للطــــلاب ويمكـــنه أن يختار من بين الطرق الشفهية ، أو استخدام المواد المطبوعة ، أو المعمجلة صوتياً أو استخدام تشكيلة من الوسائل .

ج - تحديد أوجه مشاركة الطلبة :

ويتضممن نتسك تحديث الأنشطة التي يمكن أن تزيد من فرص مشساركة الطلبة وتحديد الأنشطة المصماحية ، وفحرص التعريب والممارسة وطبيعة التغذية المرتدة وتوقيتها .

د - الاختبارات:

وهمنا يحمد المصمم الاختيارات المختلفة اللتي ستقدم للطلاب وتوقيست تقديمها ، كما يحدد طرق تقديمها وكيفية الاستنادة من المعلومات التي تنتج عنها .

Follow-up

هـ - المتابعة :

وهسى ترتسبط بالأنشطة الإثراثية والعلاجية التي يمكن تقديمها للطلاب بعد الانتهاء من الاختبار البعدي الذي يقدم عند الانتهاء من دراسة الوحدة .

٣- اختيار الوسائل والمواد التعليمية

إن تنفيذ الامستراتيجية التعليمية ينطلب اختيار واستخدام أفضل الوسائل والمواد التعليمية وصولا لتحقيق الأهداف ، ونظراً لوجود تشكيلة مسن الوسائل والمواد التعليمية فإن المشكلة التي تواجه المصمم هي كيفية الاختسيار المنامسة للوسائل والمواد التعليمية ، ويمكن الاسترشاد ببعض المعابير المامة التي ترتبط بالأهداف وظروف البيئة وطبيعة المحتوى .

وقد يفيد في هذه الحالة مراعاة ما يلي :

- التمرف على الوسائل والمواد التطهية المتوفرة أو الذي يمكن توفيرها عن طريق الاستعارة أو الشراء ، وتلك الذي يمكن إنتاجها بالإمكانات المادية والبشرية المتاحة .
 - معرفة خصائص كل وسيلة ومميزات وحدود استخدامها .
- تحديد دور كل وسيلة يمكن استخدامها ؛ بما في ذلك دور العدرس ضمن إطار الاستراتيجية التي تم تحديدها .

2- بناء النموذج الأولى: Prototype

وهــذه هـــي خطوة التنفيذ والإنتاج ، ومنها نحصل على النظام المبدئـــي الجديــد فـــي صورته الأولية ، حيث يتم وضع نواتج الخطوات السابقة في صورة متكاملة استحاداً لتجريبها .

ثلثا : مرجلة التقويم والتنفيذ :

Evaluation and Implementation Stage

وفيها يتم تجريب النموذج الأولى (الوحدة في صورتها الأولية) وتحليل النتائج التي نحصل عليها تمهيداً لتحديد التعديلات .

١- تجريب النموذج الأولى :

وهذا يتعامل المصمم مع مستويين :

- تجريب الوحدة على مجموعة من الطلاب لبيان مدى فعاليتها وتعين نقاط الضعف فيها .

وعلي مستوى يتبع للمصمم نوعية مختلفة من التغذية الرجمية . وهسنا بجسب أن يقوم المصمم بملاحظة جميع الأمور المرتبطة بالتنفيذ ، ويدون الملاحظات عن التعديلات اللازمة سواء في الأهداف أو الاختبارات أو المواد التعليمية .

٢- تحليل النتائج / إجراء التعديلات

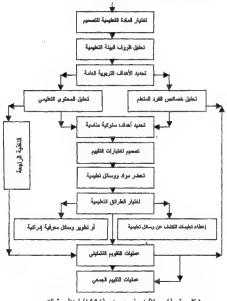
ومـن خــلال البيانات التي نحصل عليها يتم القوصل إلى تحديد جوالــب الــتعديلات الضرورية ، والتعديل قد يتطلب إعادة صباغة بعض الأهـداف ، أو مــراجعة مصــدالية تحليل المحتوى ، أو مراجعة بعض عناصر الإستراتيجية التعليمية ، وقد يشمل التعديل إضافة مفردات تعليمية جديدة .

٣- التطبيق والمتابعة

وهسفا نقوم باستخدام الوحدة التعليمية الصعفيرة فعلياً مع الطلاب الذيسن أعددت من أجلهم ، ويمكن القتراح استخدام الوحدة من قبل معلمين أخريسن ، وفي معظم الحالات قد تحتاج الوحدة من خلال عمليات المتابعة المستمرة -- إلى إعادة النظر في بعض مكوناتها حتى بعد وضعها موضع التعليد .

النموذج الرابع: نموذج لمنظومة التدريس عند دروزه (١٩٩٤)

طروت "دروزه " نموذجاً في تصميم التدريس يبدأ باختيار المادة التعليمات التعليمات المادة التعليمات التعليمات التعليمات التعليمات الاغتبار المادة الفقد بتصميم التدريس لكل من الفلسروف البينسية والأهداف التربوية العامة . ويركز هذا النموذج على دراسة فلسروف البينة التعليمية المحيطة وتطليقا قبل البدء بعملية التصميم ، ويوضح شكل رقم (٢٠٤) . ابدأ



شكل رقم (ء - Y) نموذج دروزه (۱۹۹٤) لمنظومة للتعريس

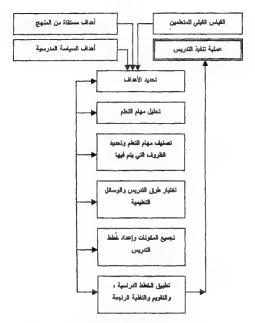
ويتم في هذا النموذج تحديد الأهداف السلوكية (الخاصة) بناء على تحليل خصائص المتعلم مع تحليل المحتوي التعليمي ؛ واللذان يتم وفقهما تصمدم اختبارات التقييم ، وتحضير المواد والوسائل التعليمية واختيار طرائق التعليم / التدريس .

وقد أضافت "دروزه" خطوة لهذا النموذج لم يسبق تتاولها ضمن نماذج المنطومات الستدريس السابقة ، ألا وهي اختيار الاستراتيجية الإدراكية المعرفية الكاثرمة للتعلم Cognitive Strategy Activators ، وقد طورت "دروزه" هذه الخطوة بعد قسيامها بتحلسيل مائة وخمسين بحثاً ودراسة تجريبية في موضوع المستراتيجيات الإدراك المعرفية باللغة الإنجليزية وتلخيص نتائجها ، وهذه الخطوة تتطلب من مصسمم الستدريس تحديد النظام التعليمي الذي ستطلق منه الوسيلة النص المعرفية، أهسي الرسيلة التسي يعدها المصسمم بنفسه ويقدمها جاهزة للمتطم التمديد إعدادها بعد تلقيه لقطيمات أو تدريب خاص يرشده إلى كيفية القيام بذلك . Generative Cognitive Strategy Activators

شم يأتي التقويم التشكيلي أو البلغي ليقدم مؤشرات عن نقدم المتعلم ونموه أشخاء عملية الستعلم ، والتسبي تقدم تغذية راجعة يعاد على ضوئها تفعيل مكونات المستظومة ، ثم يأتي التقييم الجمعي أو الإجمالي Summative ليقدم مؤشرا حول كفاءة منظومة التدريس ككل .

النموذج الخلمس: نموذج لمنظومة التدريس عند "ونيج و روارسون"

قدم كل من وذج وروارسون (Wong & Raulerson , 1974) نموذجاً لمستظومة التندريس ، يبدأ بتحديد الأهداف العامة المستقاة من المنهية وذلك في ضبوه الأهداف العامة المستقاة من السياسة المدرسية ، ويتم تحديدها أيضاً على ضبوه المعرفة القبلية المعتملين ، والتي يمثل فياسها ومعرفتها محدداً مهماً ومدخلاً رئيسياً لتحديد الأهداف التدريسية وذلك وفق ما هو موضح بشكل رقم (٤-٨) (١٠)



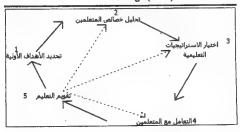
شكل رقم (٤ – ٨) نموذج "ونج ورولرسون" (١٩٧٤) لتطوير منظومة للتدريس (Wong & Raulerson, 1974)

ويتم تحليل مهام النعلم Learning tasks على ضوء الأهداف الموضوعة ، إذ تحليل المهمسة المراد تعليمها إلى مكوناتها (مهام بسيطة على صورة مثير --> استخبابة) ، ثم ترتيبها ترتيباً هرماً يبدأ بأبسط المهام وينتهي بأكثرها تعقيداً ، ويتم تحديد الظيروف للتي يتم فيها تعليم كل مهمة حيث يتم البدء بتعليم المهام البسيطة وتدعسيم ارتسباطها بالأداء السليم للفرد ؛ ثم الارتقاء في تعليم المهام التي تليها في القرتيسب الهرمسي ، وتذعسيم ارتسباطها بالأداء السليم وعندما يكتمل تعلم المهمة الأماضية تدعم الارتباطات عن طريق التمرين .

وقــد احــتمدا في بناء هذا النموذج على فكر " جانييه " 'Gagne المتطق بتحلــيل المهمــة ، والــذي بين أن استيعاب مهمة ما في مستوى معين من الترتيب الهرمــي يعتمد على استيعاب المهام المرتبطة بها في المستويات الأبسط كمتطلبات أساسية Prerequisites .

ويتم إعداد خطط التدريس واختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية التي يمكن أن تسهم في إنجاز تعلم المهام البسيطة وصولاً إلى تعلم المهمة الأساسية ، ويستم تقويم وقياس مدى تقدم المتعلم في كل مهمة وتقديم التغذية الراجعة التي تحدل وتطور في ضوئها كل مكودات النموذج .

النموذج السادس: نموذج لمنظومة التدريس عند كل من أرمسترونج و ديستون وسسافاج " Armstrong , Denton & "Savage (1978)



شكل رقم (٩-٤) نموذج لمنظومة التدريس عند كل من أرمسترونج و دينتون وسافاج .

تطیل الثموذج (۱:۱۰ میل)

لذا نظرنا إلى النموذج ، نجد أنه ينظر للتعريس على أنها عملية دائرية يتغير كل مكون فيها بناءاً على للتغير في المكون الأخر وذلك على النحو المبين بشكل (٤-٣) . وسنتاول تحليل مكونات هذا النموذج .

أولاً : تحديد الأهداف الأواية : فالأهداف موجهات تحدد سير عملية التدريس وتوجه سلوك المعلم والمتعلم نحو ما بليغي تحقيقه، وذلك فتحديد الأهداف بعد أولى خطوات عملية التدريس.

ثانياً ؛ تطيل غصالص المتطعين :

ويتضسمن ذلك معرفة المعلم بالوضع التطبي الذي يكون عليه المتعلمون قبل الشروع في بلوغ الأهداف المخططة، وأبوضاً معرفة متغيرات الشخصية للمتعلم، ويشمل ذلك: الممترى الاجتماعي للأسرة، ومرحلة النمو والاستعداد للتطم، والسلوك اللفـوي للتلميذ، والمستوى الثقافي، والميول والاتجاهات والاهتمامات لدى المتعلم، هذه الخطوة ثاني الخطوات في عملية التدريس وفي ضوئها وضوء اختيار الأهداف يتم اختيار الاستر التجيات التعليمية التي تناسب المتعلمين،

ثَالِثاً : اختيار الاستراتيجيات التطيمية :

يجب على المحلم أن يلم استراتيجيات التدريس العديدة والمختلفة؛ وذلك لأن كما محمدتوى له اسمدتر التيجية تختلف عن الأخر، كما أن هناك اختلاقاً في طبيعة المتعلمين أنفسهم في نقبل استراتيجيات التدريس المختلفة ولذلك فهذه الخطوة تحدد في ضوء تحديد الأهداف الأولية وتجليل خصائص المتعلمين.

رابعاً: التعامل مع المتطمون:

إن كـل تلميذ يختلف عن الآخر في الاستعداد، ومتغيرات الشخصية التي مـنها مرحلة النمو العقلي التي يجب أن يكون المعلم على دارية بها لكل تلميذ، حتى يسـتطبى الـبتعامل معـه من هذا المنطلق، كذلك على المعلم أن يخلق جواً مناسباً يستطبع التلميذ فيه أن يقول بحرية كاملة: "لا اعرف" بلا رهبة ولا خوف.

خامماً : تقويم التعليم :

قــد أشــار هــذا الــنموذج إلى أن عملية النقويم تتضمن تحليك خصائص المتعلمين، واختيار الاستراتيجيات التعليمية، والنعامل مع المتعلمين. والمنقويم عملمية مستمرة تبدأ قبل أن يبدأ التدريس؛ حيث إن المعلم ينبغي عطية بخطوة بخطوة مع مراحل عطيه أن يقسوة بخطوة مع مراحل عملية التقويم خطوة بخطوة مع مراحل عملية الستدريس تخطيبطاً وتنفيذاً وتفويماً، والنفويم يهدف إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف لدى المنطم.

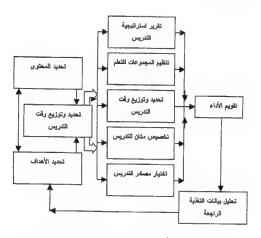
النموذج السابع: نموذج لمنظومة التدريس عند "جيرلاش وإيلى"

تبدأ منظومة التعريس عند "جبر لاش وليلي " (1980) المحتوى التعريب عند "جبر لاش وليلي " المحتوى التعليبي المراد تعريسة والذي على ضبوئه يتم تحديد الأهداف ، ثم يتم تقدير وقياس الملوك المدخلي للمتعلمين وذلك قبل القيام بعملية التعريس ويوضح شكل رقم (١٠-٤) هذا النموذج (١٠).

ونظراً لأن الطلاب يتفاوتون في مستوياتهم التحصيلية وقدراتهم المقتلية وكذلك في اهتماماتهم وخبراتهم المعابقة ، فقد ركن هذا النموذج على ضرورة تحديد امستراتيجية للتطسيم الذي تتناسب في مستواها مع مستوى كل متعلم حسب إمكاناته وقدراتـــه واهـــتماماته ، ويتم تقسيم التلاميذ لمجموعات حسب تقارب مستويات كل الدجموعة .

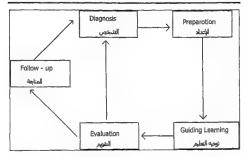
وتــــقاوت اســـــر التيجيات التدريس ما بين التدريس بنماذج التعلم الصنفيرة (موبـــــلات) Nodular Instruction . إلي التعلم بالخطو الذاتي Self - Pacing ، الي التعلم بالخفات التعليمية فالاســــتعانة بمعـــاعدين أثناء التعلم التعلم الدومة Use of Proctors ، فالقطر بالحقائب التعليمية المجتمع المعرمج Programmed Instruction ، واخيراً التعليم بمساعدة فالتعلم بطريقة مسمعية فردية Audio – Tutorial Method ، وأخيراً التعليم بمساعدة الكمبـــوتر Computer – Assisted Instruction باعتـــباره واحدة من أحدث تلك

وعسبر تلك الاستراتيجيات يقدم المتعلم بصورة مناسبة من حيث المكان والزمان ؛ ويسمح للتلميذ بإنهاء البرنامج الدراسي وفق معدل سرعة التعلم لديه ، إذا لا يتكافأ الجميع في معدلات سرعة تعلمهم ، ولا يطالبون بإنهاته طبقاً لمعدل سرعة المعلم أو معدل سرعة مغروض عليهم . وبت تصحيح اداء المتطم أولاً بأول ، ويمنع لتحرف سلوكه عن المسار المسحيح خلال عملية التعلم ، ويذلك يقوم ملوك المتعلم ويعالج أخطاء التعلم أولاً باول وبصورة مستمرة ، ويصمح المعلم أداءه كذلك أولاً بأول معدلاً من مسارات تدريسه ؛ ومطوراً من محترى برنامجه بصغة مستمرة ابتتاسب مع حاجات المتعلمين.



شكل رقم (٤-١٠) نموذج منظومة التدريس "لجبر لاش وإيلي" Gerlach & Ely

النموذج الثامن : نموذج لمنظومة التدريس عند " كلارك وستار "



شكل رقم (١١-٤) نموذج منظومة التدريس عند " كلارك وستار "

يتضمن نموذج منظومة التنريس عند "كلارك وستار " أبعاداً خمسة وفق ما هو مبين بشكل رقم (١٤-١١) وهي : (٢١٠:١٣٠)

Diagnosing the learning Situation الموقف التعليمي - ١

وسنسي التتشغيص الكشف عن حاجات التلاميذ وموالمان الضعف والقرة عتى يتمكن المعلم من الشغطيط للخبرات الذي تساعدهم على تحقيق حاجاتهم ولا يحدث ذلك إلا من خلال معرفة قدرات المتلامسيذ وامستعداداتهم وميوايم، وأي المحتويات التعليمية معبية إليهم، وأدبها مكروهة، والسهلة ملها والصعبة، وكذلك مراعاة مكونات قطعوح والقلق واستعداد كل من المعلم والعقطم، والتركيز على كل ما يوادى إلى تدعير التطرو تصيفه وتصيف.

Preparing the Setting for the learning الإعداد للموقف التعليمي - ٢

ونذلسله مسن خسلال تهيئة الموقف التعليمي وهذا الموقف يقطلب جلق بيئة طبيعية تدعو التلاسيذ من خلالها للتعلم، وتحرى ذلك البيئة الجانبين العقلي والانفعالي معا يدعو الطلاب والطالبات للتعلم، ويتم هذا الإعداد عن طريقين.

(۱-۲) - ماذا يجب عمله ليتحقق الإنجاز (هذا هو همك الموضوعي).
 (۲-۲) - كيف يتم الإنجاز (هذه هي استر الزجيئك).

Guiding Learning Activities	ة التعلم الإرشادي	– أنشط	۲
قلال :	الها برشد المعلم تعلم التلاموذ من .	وخلا	
	مساعدتهم على تحقرق الغارات.		
	طرح الأسئلة.		
، السمعية والبصرية .	ضرب الأمثلة واستغدام الوسائل		
	الإشارة إلى الأخطاء.		
شجيع النجاح والعمل الجيد.		C3	
حة.	تشجيع المحاولات المفيدة والناج		
Evaluating the Pupils` Learnin	تعلم التلاميذ g	- تقييم	٤

يمد المعلم المرشد ذو خيرة مستمرة في مجال التغييم وتكرار التغييم، لذلك فإنه يتبغي عليه

أن يقسيس مقددار التقدم في التعلم من خلال التعذية الراجمة لأن تلقيم يعطى خلفية حول ما فقد وما أهدل وما يجب إعادة تطيعه وأي الطرق الناجمة تستخدم في الفصل، وأن القويم ضرورة لتشخيص الستخام وتعقدوق الستدريس الفصال، وهو يحدد الفطوات الذي يجب أن تؤخذ مقدماً، والثانيم من أهم الإجراءات لذي يجب أن تستخدم لتشخيص طبيعة الدوقف التعليمي ومتابحة.

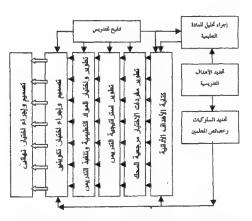
Following Through

لسيس كل تدريس فعالاً؛ لأن معظم المدرسين ينسون الفعلوة الديمائية في ذلك اللسوذج، و نقصد بها (الدنايمة). وتأخذ الدنايمة الدكالاً حديدة؛ منها: عمل ملخمس بسيط، وخلق مواقف معارسة جديدة، والذركيز على مناطق الصعف، وهي مهمة لهبت انتصدين التعلم فقط، ولكنها فرصنته لتصمعيح الخطأ ومعالمة أوجه القصور.

٥ - المتابعة

النموذج التاسع : تموذج لمنظومة التدريس عند "ديك وكاري" ١٩٩٠

ببدأ نصوذج "ديك وكاري " (1990) Dick & Cary (1990) تحديد الأهداف التربيسية ، والتي تمثل نقطة البدء في منظومة التربيس عندهما ، ثم يعقبها تحليل المدرسيية ، والتي تمثل نقطة البدء في منظومة التدريس عندهما ، ثم يعقبها تحليل المدرسية أو مهارية ، وكذا تحديد السلوكيات والخصائص القابة للمتعلمين ؛ والتي على منوعيهما يتم صياغة الأهداف الأدائية أو السلوكية التي يرجى من التلاميد تحقيقها ، ويوضع شكل رقم (٤-١٧) العلاقات المتبادلة بين مكونات هذا المدوذج (٤٠٠)



شكل رقم (١٢-٤) نموذج منظومة التدريس عند كل من " ديك وكاري " & Dick & . (Cary (1990)

ويركــز هــذا النموذج على قياس وتقويم مدى نجاح كل تلميذ بمفرده في تحقيق أنواع معيدة من الأداء والتعلم عامة ؛ ومستويات تحقيق التعلم وفق ما يحدده الهدف التدريسي من نتائج التعلم المرجو تحققها ؛ وذلك من خلال تطوير اختبارات مرجعية المحك Criterion - referenced .

ويستم تطويسر استراتيجيات التتريس التي تسهم في إتقان كل تلميذ بمغرده لنتائج النعلم التي تنص عليها الأهداف ؛ وبالمستوي الذي تحدده عبارات كل هدف ، ويتم كذلك اختيار المواد التطيمية Instructional materials التي تعين في تحقيق تلك الأهداف .

ويواسى هسذا النموذج أهمية كبرى للتقويم البنائي أو التكويني Formative والمدادث المسيطرة evaluation والسذي يمكن أن يتوفر من خلاله مطومات عن التقدم الحادث للسيطرة عليم الأهسداف الخاصة المقرر ككل منواء للتلميذ لمراجمة أدائه ، أو المعلم للحكم على فعالية استراتيجياته التدريسية ، وإسكانات تتقيح وتعديل مسارات التدريس التي يسلكها على ضبوء تلك المعلومات .

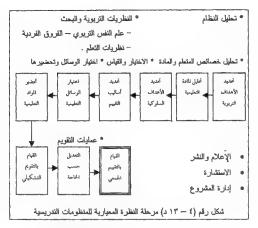
تحليل ناقد لنماذج منظومات التدريس

مـــن تـجلـــيل نماذج منظومات التدريس السابقة يمكن أن نتلمس عنداً من الملامح والاعتبارات التي بنيت عليها تلك النماذج وهي :

ا - بنيت معظم النماذج انطلاقاً من فكرة تغريد التمليم أو التدريس المغرد ، والتي تتمخصت عن دراسات وأبحث المدرسة السلوكية Behaviorism التي انبتقت عنها عدد من الأطروحات النظرية فحراها أن التملم قد بصل الأقصى نتائجه عندما يكون فردياً ، وأن متغيرات بيئة التعلم هي التي تحدد غالباً نتائج التعلم وأن المعلمون هم المعليون بتصميم ببنات التعلم وتهيئتها لحدوث الارتباط لدى المتعلمين بين المثيرات والإستجابات ؛ ويقدمون لهم نوعاً من التعزيز المناسب فيي حينها. كما أن التعلم المعرفي لدي الملوكيين نرى automistic المدعي، أي تعلم وحددات معرفية (معلومات) صغيرة كل على حدة بصورة تراكمية منتابعة .

٢ - صسمه معظم السنهاذج للطلاقساً من مدخل النظم في تصميم منظومات التدريس، وقد ركزت تلك النماذج على عدد من الغطوات وهي تحديد الأهداف، وتحليل المحتوى التعليمية ، وتحليل خصائص المتطمين ، واختيار استراتيجيات التدريس والوسئل التعليمية ، وإعداد أدرات التقويم ، والثغذية الراجعة . وإن اخستف عدد تلك المكونات وترتيبها ، وهي بذلك قد تساير ما قدمه " شفمان " شفمان " شفمان " Schiffman (1991) (1991) التعليمية التصميم المنظومات التدريس بدءاً بمرحلة الوسائل التعليمية والتهاء بالنظرة التعليمية لتصميم المنظومات (٢٠٠٠) (١٣٠) التالي يوضحها شكل رقم (٤ - ٣٠) التالي :





شكل رقم (٤ - ١٣) مرحلة النظرة الضيقة للمنظومات التدريسية

- ٣ بنيب نماذج كل من جابر عبد الحميد ، وحمدان ، وعلى عبد المدعم متسقة مسح أنصوذج الضحيط الآلي The Basic Cybernetic Model بمكوناته من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية رلجعة ؛ انطالاناً من النظر المتدريس على المنظرة ، وإذا فقد سعوا للتأصيل المكونات الفرعية لكل مكون رئيسي من المدخلات والمعليات والمخرجات ؛ في حين لم تبن النماذج الإخرى منطلقة مسن مكونسات ذلك النموذج الرئيسي ، بل ركزت على التصميم باعتبار أنه سيفضسي السي إعداد مخططات جيدة الدروس ؛ إضافة إلى التقويم ، بينما لم تولى التنفيذ أي عمليات الكدريس اهتماماً كبيراً .
- ٤ فسي حين نظر كل من جاير عبد الحميد ، وحمدان ، وعلي عبد المنعم على أنسه مسنظومة تشمل ثلاثة مراحل هي التخطيط والتنفيذ والتقويم وإن اختلفت التسمية ، إذا أطلق حمدان على عملية التنفيذ مسمى عمليات التعريس ودمج

معها مرحلة التخطيط ؛ واعتبرها من عمليات التنريس التحضيرية ، وهي ما تماثل مرحلة التخطيط عند جابر عبد الحديد ، وإن اختلفت مكوناتها وعملياتها أو مهاراتها ، وكذا أطلق حدان على مرحلة التقويم عند جابر عبد الحميد مسمى عوامل التنريس ، مصنفاً ومحلاً لمخرجات أو نتاجات عملية التنريس ، مسمى عجد المنعم قد أطلق على تلك المراحل مسمى مرحلة التحليل والستحديد ، ومرحلة التقويم والمتفيذ مشيراً إلى أن هذا السنوع يمثل نموذجاً على المستوى المصغر من نماذج مدخل النظم التي تستخدم علد التمامل مع الدروس اليومية أو الوحدات الدراسية الصغيرة ، إلا أن بقية اللماذج لم تلتزم بذلك التصور المنظومي الثلاثم ، وإن كانت قد هوت معظلم العمليات الدارجة في تلك الخطوات الثلاثة ، كما عنيت بالتغذية الراجعة .

- م مسمعت معظم منظومات التدريس بصورة خطية ذات اتجاه واحد باستثناء الموذجي" أرممترونج وديتون وسافاج" (۱۹۷۸) ، وكاثرك وستار" (۱۹۸۱) اللهذان مسمعاً بصورة دائرية تسمع بتفاعل التغيير والتعديل في كل خطوات النموذج ؛ دونما الانتقال من خطوة لأخرى كما بالنماذج الأخرى ؛ ويصورة لا تسمح بحرية التحديل والتغيير في مسارات التدريس .
- آ على الرغم من أن مفهوم مهارات التنزيس التي تمثل في مجملها منظومات السنريس المختلفة قد شاع وانتشر في برامج إعداد المعلمين وبخاصة برامج التربيس المصغر في مختلف كليات التربية منذ ١٩٦٠، وأصبخت أساساً في تقويم عملية التدريس الناجحة وقياس فعاليتها ، وعلى الرغم من جدوى البرامج التي بكبت وفق تلك التصورات في تصين ممارسات المعلمين التدريبية وتتمية الوعلي لديهم بسئلك المهارات إلا أن تذكن (1976) Dunkin لد عرض لمعيارين للحكم على مدى فعالية تلك المهارات وذلك عند معرض حديثة حول صدق مهارات التدريس وهما : (١٩٥٠)
- أولهما : هو المدى أو النطاق الذي تظهر فيه هذه المهارات في سلوك المعلم دون غسيرها من المهارات الأخرى، وهذا يتطلب بالطبع منا أن نكون قادرين على تحديد تعريف دقيق للمهارة ومتى يمكننا الحكم بتحققها.

ثاتيهما : المدى أو النطاق الذي يظهر خلاله أن تلك المهارة تزيد من قدرة المتعلم علسى الستعلم واكتمساب المعسرفة (مدى تأثير المهارة على زيادة تعلم المتعلم).

ومن ثم فهناك انتقادان رئيسيان يوجها لمدخل منظومات التدريس هما:

السنقة الأولى: ويتسلل في آلية عملية التدريس والتعلم، فالمدرسون من خلال هذا المدخل يتم تشجيعهم على اتباع قواعد وقواتين أو وصفات محددة، وهم بذلك يتجاهلون طبيعة تتوع العادة الدراسية والغروق الفردية بين المعلمين والمتعلمين. فمثلاً أثيرت اعتراضات حول جدرى تدريب المعلمين على صياغة أسئلة ذلت مسترى عقلي مرتفع، وأن مثل هذه الأسئلة قد تتجاهل مطالب المتعلم بالنسبة للمعلومات الحقائقية والوصفية، مما يترتب عليه إلحاق الأذى والمضرر بالمتعلم.

ولكن مسئل هذه الادعادات والافتراضات حول بمعنى مهارات التدريس يمكن الرد عليها من قبل المؤيدين لتلك المداخل أي الأسئلة ذات الممستويات الطيا .. ويمكن أن تبررها الدراسات التجريبية وتقديم مسئل تلسك التشساؤميات يشبط السعي لتتمية وتطوير الدرات المتطعين الإبداعية .

السقة الثانسي : أن هذا المدخل يركز على المجال الملوكي العملي، في حين يهما المقارسي : أن هذا المدخل يركز على المجال الفكري والإبداعي عند المعلم إلى جانب إهمائه الجانب المقهومي Conceptual والنظري Theoretical ، بالإضافة إلى أدوار انتخاذ القرار المحلم المعلم في القصل، كما أن ذلك المدخل قد جعلهم يهملون المجال التخيلي والذي غالباً ما يميز المعلم الموهوب في مهنته عن غيره العادي.

إلا أن المدافعيس عن مدخل مفظومات التعريس يؤكدون على أن تلك المهارات تعد أفضل وسيلة تساعد المعلم في برامج التعليم والتعريس المختلفة، فهي ليست مجرد أوامر ولكنها جزءً من السلوك التعليمي الذي يسؤدي للارتفساع بمعسترى أداء المعلسم ويزيد من قدرته على اختبار استر التجية التعليم الملائمة، فضلاً عن زيادة قدراته الإبداعية.

الحاجة إلى تطوير نموذج لتصميم التدريس

بفد ص نماذج تصميم التعريس التي سبق عرضها لتمثل عينة من نماذج الستتريس التسي عرضت في كثير من الأدبيات التربوية وبخاصة الأجنبية منها لم نتبين أن أحداً من نلك النماذج يلبي الطموحات المخطط لها أو التي يفرضها التطور التكنولوجي لعصر المعلومات ومن ثم نظهر الحاجة الملحة إلى تطوير نموذج لتصميم التعريس يتناسب وواقع التعليم الجمعي والمركزي في البلدان العربية ، وذلك للأسباب التالية :

١ – أن غالبية تلك السلماذج قد صسمت لتناسب مسع نعط التعليم الغردي Individualized instruction بين المتعلمين من فسروق فسردية مثل: التعليم المعزز بالحاسب الآلي، والتعليم المعرز بالحاسب الآلي، والتعليم المسيرمج والموديسلات ، ولسم تصمم لتناسب نمط التعليم الجمعي السائد في مدارسنا ، والقائم على الشرح النظري والمشاركة الجماعية ، والذي يلتزم فيه المعلم بستدريس جسزه معين من المحتوى التعليمي في زمن معين لجميع التلاميذ .

٢ - أن كثيراً من النماذج قد بنيت لتلبية الحاجات التدريبية في المؤسسات العسكرية الأمريكية ويخاصبة في فترة الأربعونيات والخمسينيات على يد "جومس فن" James Finn (الرأسسينيات على يد "برجز" Briggs و"جانيبه" Gagne و "بنائسي" Banathi و والتي كان تركيزها على تتمية مهارات معينة لدى الجنود ، وقد أفتيست عن تلك المؤسسات دون تطويعها لتلائم نظم التعليم المدرسي الا من منتصف الستينات .

" أن غالبية نماذج تصميم التعريس تحوي مصطلحات فنية تهم مصممي التعليم
 و خبيراء المسافح ، وليس لسدى غالبية المطمين ألفة بتلك المصطلحات ،
 مدنو لاتها اللفظية مما تمثل معه إشكالية في فهمها .

⁽١) مسيسس فن : أحد العسكريين الأمريكيين ترك المقدمة العسكرية وتفرخ الدراسة الوسائل التعليمية على يد ها لم الوسائل التعليمية ادخار ديل Edgar Dale صاحب لكرة عمروط الحمرة Con of Experience .

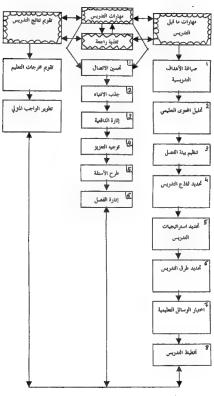
3 - أن الكثير من تلك النماذج قد صعمة - ليلاتم نظم التعليم غير المركزية ، والتي تتسيح للمعلسم حسرية انتقاء مفردات المحتوى من أي مرجع ، مع انتقاء مواد التعليم والنعلم الملائمة والمتلحة دونما التقيد بكتاب محدد عليه الالتزام بتدريسه حسب نظم التعليم المائدة بمدارسنا .

نحو نموذج مفترح لمنظومة التدريس

بعد تحليل مكونات ومهارات عملية التدريس وتقديم تحليل ناقد للماذج منظومات "التدريس" بحيث يتناسب منظومات "التدريس" بحيث يتناسب مسع البيئة العربية عامة ، والمصرية خاصة ، ومع ذلك فهذا النموذج يتلق مع واقع المتدريس في مدارسنا وعلى ضوء إمكانياتنا ، وما هو إلا نموذج مقترح ومستقى من النماذج التدريسيه المابق ذكرها ويوضح شكل رقم (١٤-١٤) هذا النموذج .

يـنظر الـنموذج المقترح إلى التدريس على أنه يتكون من ثلاث مهارات وهي :

- (١) مهارات ما قبل التدريس .
 - (Y) مهارات التدريس.
- (٣) تقويم مخرجات التدريس.



شكل رقم (٤: ١٤) نموذج منظومة التدريس المقترحة كما يراها المؤلف

ويشمير النموذج إلي أن كل من المهارات السابقة يضم عنداً من المهارات الفرصية التي تشكل في مجموعها عمليه التدريس ، ويمكن تحليل النموذج المقترح بشيء من التفصيل لتوضيح علمية التدريس ، وذلك على النحو التالي :

أولاً: مهارات ما قبل التدريس Pre-instructional Skills

وتعسنى المهسارات المرتبطة بتخطيط التعليم وتصميمه والتي يحتاج إليها المعلسم قبل تفاعله ودخوله الفطني في الموقف التدريسي ، ويندرج تحتها العديد من المهارات الفرعية وذلك على النحو الأتي :

١- صياغة الأهداف التدريسيه:

الهدف هو المعيار الذي يقبل من خلاله أداء التلميذ بعد مروره بالخبرات المقدمــة له ، فــالأهداف موجهـات تحدد سير عملية التعريس وتوجه سلوك المعلم والمستملم نحــو ما ينبغي تحقيقه ؛ ولذلك فتحديد الأهداف يعد أولى خطوات عملية التدريس .

٢- تحليل المحتوى التعليمي :

يقصد به استخلاص جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية في أحد الدروس ، مما يساعد المعلم على الإلمام بجوانب مادة القعلم .

٣- تنظيم بيئة الفصل:

يقصد بالبيئة منا البيئة المجتمعية والبيئة المدرسية والبيئة الصفية - بيئة الفصفية - بيئة الفصفية المستحب م ، وبنبغي على المعلم أن يلم بكيفية تحليل البيئة المسفية وتنظيمها بعا يسمح بتحقيق الأهداف المنشودة . فيعد التنظيم الجيد من أهم خصائص بيئة الفصل حيث يتوقف على جودة التخطيط وتعريف الطلاب بأدوارهم داخل الموقف التعليمي .

٤- اختيار مدخل التدريس (نماذجه ، طرقه ، واستراتيجياته) :

كل محتوى له مدخل تدريس يلائم طبيعة هذا المحتوى ، ولذا على المعلم أن يلم بالمديد من استراتيجيات التدريس وطرقه ونماذجه ، كما أن هناك اختلافاً في طبيعة المتعلمين الفسهم في تقبل مداخل التدريس المختلفة ، ولذلك فهذه الخطوة تحدد فعي ضوء تحديد الأهداف وتحليل خصائص المتعلمين وطبيعة المادة الدراسية التي يضطلع العلم بتدريسها .

اختيار الوسائل التعليمية:

حيث بستم اختيار الوسيلة أو مجموعة الوسائل التعليمية المناسبة لعرض معلومات المادة أو الوحدة الدراسية أو الدرس في ضوء الإمكانات التعليمية المتلحة، بحيث يستم توظيف تلكن المسائل وفق فلسفة معينة للتنخل تعني بوضع الوسيلة المناسبة في المكان المناسب من الدرس وكذا الوقت المناسب لاستخدامها .

١- تخطيط التدريس :

التخطيط له دور هام في التدريس ويتمثل هذا الدور في الأتي :

- توجيه محتوى المادة وجميع الإمكانات اللازمة نحو تحقيق الهدف.
 - جعل عملية التعلم ذاتها ممتعة للتلاميذ .
 - جعل المعلم على وعى ودراية بالموقف التدريس .

ريبدأ عندما يفكسر المعلم في ما سيدرسه ، وكيف يدرسه ؟ ويتطلب التخطيط الجيد مراعاة المعلم ما يلي :

- صياغة أهداف الدرس صياغة واضحة ساوكية .
 - تحلیل محتوی المادة الدراسیة .
 - تحلیل خصائص التلامیذ

وتستفاوت مستويات التخطيط من التخطيط لمقرر تعليمي إلي تخطيط وحدة دراسية إلى تخطيط درس .

أنياً : مهارات التدريس . Instructional Skills

وتعنى مجموعــة المهــارات التي يدارسها المعلم في الموقف التنزيميي الفعلي داخل الفصل ، والمرتبطة بتنفيذ الدرس ، وتشمل عدداً من المهارات الفرعية تتمثل في :

٧ - تحسين الاتصال :

تشمل كل ما يقال أو يكتب أو يقرأ ، وكل ما يحدث من حركات ، وأفعال، وإيحاءات ، أو أعمال تعزز التعاون والتفاعل بين المتعلمين أو تعبر عن عدم الرضا والمتعود .

٨ - جنب الانتياد :

يقصد به توجيه شعور الفرد أو إدراكه الذهني إلى موقف سلوكي جديد عن طريق بعمض المغبرات المتقوعة استحداداً لما فيه من سلوكبات تحتاج إلي تدبر . فلانتماء من العمليات الهامة التي توطد العلاقة بين المتطم والمعلم ، فيجب استخدام العديد من المثبرات والحركات لجذب انتباء التلاميذ في كل لحظة داخل الفصل .

إثارة الداقعية .

الدافعــية حالــة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتوجه لحو تحقيق الهدف المنشــود ، ويمكن إثارة الدافعية من خلال تعزيز الاستجابات الصحيحة في الموقف التعليمي ، فلإشارة إلى تلميذ ما ، تستثير دواقع باقي التلاميد

١٠ - توجيه التعزيز :

يعـرف توجيه التعزيز على أنه حدث معين يتخذ شكل القول أو اللمل أو الرصر ، مـن شـكه أن يقـوى نعطا سلوكياً معيناً ويزيد من احتمال تكراره ، فالاسـتجابة التـي بهـري تعزيزها تكون لكثر قابليه للتكرار من التي لا تعزز ، والإنسان بطبعه يميل إلى السعى الحصول على الاعتراف بما يقعله من استجابات .

١١ - فن طرح الأسئلة :

يقصد بهما تصديف الأمدئلة العدينية بما يتنق مع المستويات العقلية المتطميد، وكذلك صداغة وتوجيه الأسئلة ، فيجب على المعلم أن يجيد فن إلقاء السوال وفن الإجابة من المتطمين .

١٢ - إدارة القصل: "

يقسد بها عملية تتمسيق الجهود الفردية والجماعية التلاميذ المتمكن من تحقيق الأهداف المتوقعة ، والادارة الفصل بعدين هما :

- امستر اتنجيات إدارة الفصل : وتتمثل في كيفية ترتيب المقاعد ، وطريقة الجلوس ، وكيفية التعامل مع التلاميذ ، وكيفية توجيه الأسئلة .
 - مشكلات إدارة الفصل : ونتقسم بدورها إلي :
 - (١) مشكلات تعليمية ، حيث تتطلب حاولا تعليمية .
- (۲) مشكلات إدارية ، حيث تتطلب حلولا أداريه من خلال تحديد نوع المشكلة ومنها : الانطواء والإحباط عند التلاميذ .

ثالثاً: تقويم مخرجات عملية التدريس (تتالج التدريس)

وتمنى مجموعــة المهارات التي يمارسها المعلم بقصد التحقق من تحقيق عملـــة التدريس للأهداف المنشودة منها . ويندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية وذلك على النحو الآتي :

١٣ - تقويم مخرجات التعليم:

السنقويم علمسية هامة وممنتمرة فهو وسيلة واستراتيجية في وقت واحد ،
يمستخدم المعلسم أساليب التقويم وأسمه وأدوانته المختلفة للتأكد من تحقيق الهدف ،
ومعسرفة النستائج المسرغوبة خلال عملية التدريس ومنها : التحصيل الأكاديمي ،
والعاطفي ، والاجتماعي ، والعلوك الحركي .

16 - الواجب المنزلى:

عبارة عن مجموعة من الأنشطة المتداخلة المتضمنة على المراجعة أو التمسيد لعمل مقبل داخل الفصل ، ويخصمس له الوقت بعد التهاء وقت المدرسة ، أي أنه بعثابة عمل إضافي ، أو استذكار خاص ، فالولجب المنزلي يساحد التلميذ في التمكن مسن المتعلم الجيد وإثقان المعلومات السابقة ، وينبغي على المعلم مراعاة متابعة الواجب المنزلي باستمرار .

مميزات هذا للنموذج :

- هذا النعوذج أعتبر التدريس عبارة عن عملية دائرية فكل مكرن يعدل بناء على التعديل الذي يحدث في المكونات الأخرى .
- أوضـــح هذا النموذج التدريس بأنه علمية دلنرية تفاعلية ، ولذا فهو يحقق التغذية الراجعة وتصحيح المصار أو تحديله .

- يتلق ونظم النعلم المركزية السائدة بمجتمعانتا ، والتي لا تعطي المعلم حرية اختيار المحتوى بل يقرر مركزيا من قبل وزارة النربية والتعليم .
- يركـــز هذا النموذج على مهارة التخطيط والتنفيذ والنقويم والتي عنيت بها
 النماذج السابقة .
- أوضع أهميه دور البيئة الصفية والمدرسية والمجتمعية في عملية التدريس.
- لم يففل المخرجات المتوقعة من التدريس ولكنه وضعها تحت مسمي " نقويم نتائج التدريس".
- يــتفق هذا مع متطلبات وحاجات وواقع مدارسنا في البيئة المصرية بخاصة والعربية عامــة ، وبخاصة مع نمط العلم الجماعي المائد ؛ وليس نمط التعليم الفردي .

تطبيقات عملية

تدریب (۱)

حلل نماذج منظومات التدريس التسعة السابقة على ضوء نموذج الضبط الأسي الأم (مدخــلات – عمليات - مخرجات – تغذية راجعة) ، مبيناً المكونات الغرعية لكل مكون رئيسي منها .

تغذية راجعة			المكونات				
غــــــــــــــــــــــــــــــــــــ	موجودة	مقرجات	عىليات	مدغلات	النموذج		
					النموذج الأول		
					التموذج		
					الثاني		
					النموذج		
					الثالث		
					النموذج		
					الرابع		
					النموذج		
					الخامس		
					النموذج		
	ĺ				السادس		
					النموذج		
	.				السابع		
					النموذج		
				Ì	الثامن		
					النموذج		
					التامع		

مراجع القصل الرابع

أولاً : المراجع العربية :

- افذان نظير دروزه (١٩٩٤) . أثر التدريب على مهارات تصميم التعليم في تحسين أداء المعلم والطالب . مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي ، ع٢ ، صد ص ٣٧-١٣٤ . غزة ، قطاع عزة .
- ٢- توفيق مرعبي (١٩٨٣) . الكفايات التطوية في ضوء اللظم عمان : دار
 الفرقان للنشر والتوزيع .
- حابر عبد الحميد ، طاهر عبد الرازق (١٩٧٨) . أسلوب النظم بين التعليم
 والتعلم ، القاهرة : دار اللهضة العربية .
- ٤- جابر عبد الحميد ، فوزي زاهر ، سليمان الشيخ (١٩٨٢) مهارات التدريس ،
 القاهرة : دار النهضة العربية .
- صاهـ محمد عبد الرازق (١٩٧٥) . أسلوب النظم وتطبيقه على التدريس .
 مجلة التربية الجديدة . العدد السادس . بيروت : مكتب اليونسكر
 الإلاليمي التربية في البلاد العربية . من ص ١٠-٤٤
- ٧- على محمد عبد المنعم (١٩٨٩) . التصميم المنهجي للتطبيع . دراسة منشورة في منكرة " الوسائل التعليمية " كلية التربية بالأزهر . ص ص ١٩ - ١١٨.".
- ٨- فخر الدين القلا (١٩٨٦) ، أصول التدريس (٢) . دمشق : جامعة دمشق :
 مديرية الكتب الجامعة .

٩- محمد زياد حمدان (١٩٨٦) . التنويس مفهومة وعوامله وعملياته ، عمان :
 دار التربية الحديثة : صب عن ١١ - ٣٥.

ثانياً المراجع الأجنبية :

- 10- Armstrong, D.G., Denton, J.J. & Savage, T.V. (1978) <u>Instructional Skills Handbook</u> Educational; Technology Publications, Englewood Cliffs. Pp. 9 - 24
- 11- Beuchamp, G. A. (1975). <u>Curriculum Theory</u> :(3 ^{rd.} ed) Illinois, The Kagg Press. P. 25
- 12- Briggs, L. J. (1982). Systems Design in Instruction, In H. E. Mitzel, Encyclopedia of Educational Research (5 h. Ed). New York: The Free Press. Pp: 1851 1858.
- 13- Clark, L. H. & Starr, I. S. (1981) . Secondary and Middle School Teaching Methods. (4 th. Ed) . New York Macmillan publishing Co. Inc.
- 14- Dick , W.& Carey, I. .(1990) . <u>Systematic Design of Instruction</u> . (3 rd. ed) . Glenview Illinois : Scott , Foresman and Company .
- 15- Dunkin, M, J. (1987). The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. New York, Pergamon Press.
- 16- Gerlach , V. & Ely , D. (1980) . <u>Teaching and Media :</u> <u>A systematic Approach</u> . Englewood cliffs , New Jersey : Prentice Hall , Inc .
- 17- Reigeluth, C.M.; Banathy, B. H. & Olson, J. R. (1991). <u>Comprehensive systems Design</u>: A new educational Technology NATO ASI Series. Springer – Varlag: Berlin. P. 335.

- 18- Schiffman, S.S. (1991). Instructional System Design: Five Views of field – In G. J. Anglin (Ed.). <u>Instructional technology: Past., present., and futer.</u> Englewood, Colorado: Library Unlimited.
- 19-Wong , M. R. & Raulerson , J. D. (1974) . <u>A Guide to Systematic Instructional Design</u> . Englewood , Cliffs , New Jersey . Educational Technology Publication .

الباب الثاني

مهابات ماقبل التبريس

الفصل الخسامس: صياغة الأهداف التدريسية.
الفصل السادس: تحليل المحتوى التعليمى.
الفصل السابع: تنظيم بيسئة الفسصل.
الفصل الثسامن: تحسديد نماذج التسدريس.
الفصل التساسع: تحديد استراتيجيات التدريس.
الفصل العساشر: تحسديد طرق التسدريس.

الفصل الشائي عشر: تخطيط التسسدريس.

الفصل الخامس

صياغة الأهداف التدريسية

أولاً : الغايات والأغراض والأهداف (من العمومية إلي التحديد) . شائباً : مستويات الأهداف .

ثالثاً: مجالات الأهداف التدريسية.

رابعهاً: الأهداف السلوكية (الإجرائية).

خامساً ؛ تطبيقات عملية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف القصل الخامس (صياغة الأهداف التدريسية)

- بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المطم متمكناً من : -
 - التعرف على ماهية الهدف التعليمي .
 - ٢- التمييز بين الغايات والمقاصد والأهداف التدريسية .
- ٣- صياغة أهداف إجرائية كتطبيق لتصنيف " بلوم " للمجال المعرفي .
- ٤- صياغة أهداف إجرائية كتطبيق لتصنيف " كراثوول " للمجال الوجداني .
- ٥- صياغة أهداف إجرائية كتطبيق لتصنيف "مسبسون " للمجال النفس حركي .
 - ٦- التعرف على عناصر الهدف الساوكي .
 - ٧- التعرف على كيفية صياغة الأهداف السلوكية .
 - التعرف على الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية والرد عليها .

القصل الخامس

صياغة الأهداف التدريسية

أولاً: الغايات والأغراض والأهداف (من العمومية إلى التحديد)

إليه لمصري بنا تحديد الأتفاظ التي نستسلها ، إذ تشكل الأقلظ العابقة معاني متقاربة في اللهة ، وحتى نكون على بينة من معاديها وجب علينا الرجوع إلى المصادر العربية التحديد معاني تألك الأقابلة ، القصل فيما بدنها .

ف الهدف عدد اللغويس (إلى المجروف) كل شرع مرتفع من بناء أو كثوب رمل أو جبل ، ويختلف محنى الكلمة باختلاف حرف الجر الذي يتهمها ، فقول :

- أمدف على الثل : أي أشرف عليه .
 - وأهدف إليه : أي لجأ إليه .
- وأهـ.خف لك الشيء واستهدف: أي التصب ، وعليه قالت العرب: من ألف فقد استهدف ،
 كافرهن يرمي بالأفاويل .
 - وأهدف له الشيء: عرض له .
 - وأهدف مله : بنا والتصيب .
 - وهدف إلى الشيء : أسرع .

وقسي قلمسمان : الإهداف : الدنو تقول العرب : أهدف القوم أي قربوا ، وقال ابن شميل والغراء : يقال : لمنا أهدفت لمي الكرفة نزلت ، ولما أهدفت لهم تقاربوا .

وكل شيء رأيته كد استقبلك استقبالاً فهو مُهدف ومُستهدف.

ويقال : أهنف لك الصيد قارمه ، الكُفُّهُ . وأخرض مثلُّه .

ولمبي حديث أبي يكربرضي الله عادرقال له ألينه عبد الرحمن : لقد أهذلُك لي يوم بدر فضلت عنك (أي غذلتُ وملتُ) ، فقال أبو يكر : لكنّك أو أهدلت لي لم أهنف عنك ،

وقي أسلس البلاغة : هدف للقمسين وأهدف بمطى قارب أي ددًا .

كما أشارت قواميس اللغة إلى معنى أخر مهم اللهدف يوافق ما ترمي إليه .

فسلاهات بائسي بمحسلي الغرض ، لأن الهدف يكون منتصباً لمن يرميه ، وفي اللسان :
 الهدف : الغرض المكتمنال فيه بالسهام ٠٠

وفي أساس البلاغة : قلان هنف ثيدًا الأمر وغُرَض له .

أما الغرضُ لفة بالتَّمريكُ : فهو الهدف الذي ينصب أيرضي فيه ، واليجمع أغراض .

وتقول المرب : فهمت غرضك : أي قصدك .

وغرضه كذا : أي حابجته ويغيته ٠٠

وفي المصباح الدلير : غرضه كذا على التشييه بذلك ، أي : مرماه الذي يقصده وقعل لفرض صحيح أي مقصد .

واغْتَرَضَ الشيء ، جعله غرضه .

وأما القلية قهي : مدى الشيء ، وأقصاه ، والجمع غليات وغاي .

وتقول المرب : غايتك أن تفعل كذا ، أي نهاية ملكتك أو قعلك .

وتقول : أنت يميد الغاي في صواب الرأى ، ومن شأن المثبِّق بعد الغاي .

فغايسة كل شيء مداه وملتهاه ، وفي المديث : أنه سابق بين الخيل فجمل غاية المُمشكرة كذا ، ويقال : هذا النشيء غاية أي هو ملتهي هذا الجدس .

أي أن الهمدف والغرض مشتركان في العجل ومقاريان ، وهما للأمور التربية ، فالهدف ما يكون منتصداً ليرمي ، وكذلك الغرض . أما النفلة ٥٠ فإنها تثموز حنهما بالبعد والإقساء ، فهي السق بالنهاية . (1)

وتسمى المساولات التسي تصبف التغيرات أو اللواتج المرغوبة ، أو المرتقبة من خلال برنامج تعليمي * أخراضناً أو أهدافاً لهذا البرنامج (1¹) .

أبي أن الهيف القطيمي أبي القدريسي حيارة عن التراتيج التطييبة السرجو تمقتها من خلالي منظرمة التدريس وعدما تصباغ في صورة سلوك يقل الملاحظة والنياس يطلق عليها أهداف سلوكية Behavioral Objectives أو أهداف إجرائية Performance Objectives .

ثانياً: مستويات الأهداف



شكل رقم (٥-١) مستويات الأهداف التربوية

· الغايات و المقاصد و الأهداف التعليمية :--

📮 الغايات Aims

و من أمثله بعض الغايات الفريية : -

- غاية تعلم الكتابة والحكمة .
- غابة التركية والتقويم الذاتي .

- غاية الكسب والاحتراف.
- غاية البحث عن العلم أو تعليم الفرد كيف يتطم .

Goals المقاصد

يطلق عليها أيضنا الأهداف التطبيعة الدامة وذلك لارتباطها بالنظام التعليمي تعنيزاً لها عن الأهدداف الدكرورية الكسيرى (غايات للتربية) التي لها صلة بالحيزة وتضاطها أكثر من انتصالها بالتطبيم النظامي ، وهي الل تجريداً من غايات التربية ، وتتميز عفها بأشها أكثر لرتباطأ بالتطبيم ويمكن أن تكون تواتيج التطبيم المعرسي كله ، أو لدراحل مله ، أو لمواد دراسية ، أو المرامج معرسية ويذلك فهي مستويات مكترجة (٢٠١٠).

ومن أمثلة بعض المقاصد ما يلي : -

- تشجيع الثلاميذ على قرأة القرآن الكريم وتدبر معانيه الصامية (تربية إسلامية) .
 - تتمية التفكير الطمي السليم لدى الطلاب (علوم) .
 - الأهداف التعليمية التدريسية: -

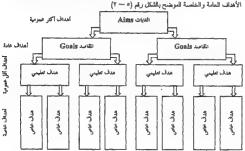
تصبئل صبيارات الأمداف التعريبية مضموناً تطبيعاً أو تربوياً أكثر وضوحاً وأكثر تصديداً مسن مضمون عبارات الأهداف العامة أو (المقاصد) والغايات ، فيهنا تمثل الغايات والمقاصد عميارات الهما طبيعة عامة وإستر اليجوة طويلة العدى في تحقيق مضمونها ، فإن عميارات الأهداف التعريبية تمثل تتليع تعليبية وغربوية معينة لها طبيعة الشمسيس والتحديد ، والتحديد ، والتحديد ، معدد (زمن المعسس الدراسية) وهذا للوع من الأهداف يبتكن ملاحظته وقيامه وتقويم هدى تعلم الطالاب له .

الأمداف التدريسية بطبيعتها "تكنوكية "الصيرة المدى من حبيث تحقيق أنواع التعلم للتي تتضمنها هذه الأهداف ونتوكم من الطلاب تحقيقها (").

- من أمثلة بعض الأهداف التعليمية (التدريسية): -
- أن يحسب الطائب مساحة قطعة أرض مستطيلة (ذا كان معلوم أطوال أضلاعها (رياضيات).
- أن يقارن الطالب بين الققريات واللانقاريات ، موضعاً أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينهما (علوم).
- أن يسمنتج الطالب أسباب مسراع الشرق والغرب على الوطن العربي (دراسات لوتماعية).
 - □ العلاقة بين الغايات والمقاصد والأهداف التعليمية: مما سيق نستنج أن ...
- ألحايات : هي تعبير عن الأهداف البعودة العذال الذي تحدث من جراء المسلية التطوعية
 بعد وقت طويل من الزمن .

- المقاصد أو المرامي : هي تعيير عن الأهداف الدتوسطة المنال التي تحصل من
 جراء دراسة مادة تطيمية معينة أو أكثر وذلك بعد وقت تيس بيعيد ولا تربيب .
- أما الأهداف التعليمية فهمي تعبير عن الأهداف تربية المذال والتي تحدث من
 جراء التعرض لخبرات مدرسية يومية كانت أو أسبوعية .

هــذه الأســواع الثلاثة من الأهداف تمتخرج من بعضها البحض ابتداء من الغايات إلى المقاصد ومـــن المقاصـــد إلـــى الأهداف التعليمية (التعريمية) (١٠ ويمكن توضيح تلك العلاقة من خلال هرم



شكل رقم (٥ - ٢) يوضع هرم الأهداف العامة والخاصمة

ثالثاً: مجالات الأهداف التدريسية

صمم في المسلف بلسوم Bloom ورممالاره الأهداف التعريسية إلى ثلاثة مجالات رابسية هي : المجال المعرفي ، والمجال الوجدائي ، والمجال المهاري ، ويقوم هذا التصنيف على اساس أن ناتج عطمية التعريس يمكن وصفه في صورة إجراءات وتغيرات معينة في سلوك التلاميذ (^(۲) وسنعرض فيما يلى شرهاً موجزاً لتلك المهالات الثلاثة .

أ – المجال المعرفي (١): Cognitive Domain

يتضممن المجمال العموفي الأهداف الذي توكد على نتاجك التعلم ذات العلاقة بكل من تشكسر المعلومات(ومعلى اللتعوف على المعلومات أو استرجاعها) وتتمية القدوف والممهارات العقلية (¹⁷⁾ Intellectual abilities ، ويصمنف " بلوم " وزملاره هذا أهداف العجال المعرفي إلى ست

⁽¹⁾ يطلق عادٍ، أيضاً في الكتابات العربية ؛ المجال العقلي ، الحال الإدراكي ، المحال الفكري .

تعضين هذه القدرات والمهارات كل من: الاستيماب ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقييم .

ممستويات تتدرج من التذكر (المعرفة) إلى الفهم ، والتطبيق ، والتطبيل والتركيب ثم التقويم (١١) ، ومن أسئلتها الأهداف التالية:(٣) ،

(وهي جز من أهداف المعرفية لوحدة دراسية عن الخلقاء الراشدين في مادة التاريخ) :

أن يذكر الطالب أسماء الخلفاء الراشدين .

- ٧- أن يلخص الطالبُ إنجازات كل منهم في الحكم .
- أن يقارن الطائب بين أسلوب كل منهم في الحكم .
- ٤- أن يستتنج الطالب العوامل التي أدت إلى نقدم الدولة الإسلامية في عهد الخلفاء الراشدين.
- أن يضع الطائب تصوراً لنظام حكم إسلامي في ضوء إطلاعه على نظام الحكم في عهد
 الخفاء الرائدين .
- آن يقديم الطالب بمعنى آراء المستشرفين حول الطافاء الراشدين ويبين بالأدلة أوجه الفطأ
 والصواب بها

-: Knowledge (Recall) (التذكر) - المعرفة (التذكر)

ويقصد به بعد تذكر المادة الدراسية التي سبق تعلمها ، ويشتمل هذا المستوى على حدى عدريض من المادة الدراسية التي نتراوح في مداها من حقائق مفصطة غير مترابطة إلى قوانين ونظريات ويشتمل هذا المسترى على مستويات فرعجة منها : -

١- مصرفة المحصوص به أو التناصر في المجددة ومن صورها معرفة المصطلحات الله في ومعرفة حقاق معيدة .

- ٢- مصريفة طرق التعليل مع المفصوصيات وتتضمن التدرة على استدعاء الرموز والعلاقات والاختصارات، مصريفة الاجهامات والتتابعات ويجر عن قدرة الطالب على استدعاء الإحداث والتعليفات الدرقية ترتيبا (رمذا صحيح تهماً لحوثها .
 - معرفة التصنيفات والنفسيمات تهماً للمعايير التنظيمية التي وضعها المتخصصون .
 - معرفة الإجراءات والأساليب العلمية .

 ٣- معرفة العموميات والمجردات في مجال ما وتتضمن معرفة المبادئ والتعميمات والنظريات والتراكيب .

تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: -

يذكر / يعرف / يمسى / يتلو / يكتب / يحدد / يعرض / يصف / يختار / يعدد

Comprehension (الاستبعاب (الفهم $- (\Upsilon - 1)$

وينسير إلى قدرة الطالب على إدرك المحنى الملاكم وتفسيره ، وتعليله للمواد والأشهاء والأحسدات والطواهر للتي يدرسها وتتطلب الأهداف التعليمية عند هذا المسترى فهم الحقائق والقوانين والسنظريات ، وتفسير عبدرات أو رسوم أو أشكال معينة وتبرير استخدام طرق وأساليب معينة في نشاط معين ، واستثناج وتلفيص نتائج لممل أو نشاط معين .

ويشمل هذا المستوى مستويات فرعية هي : -

- الترجمة : وهي صياغة المعارف من الصور المقدمة إلى صورة أخرى.
- لتقسسير : قسدرة الفسرد على إدراك العلاكات الموجودة للأفكار المتضمنة في العادة
 التطوية ليخرج منها بنظرة كلية عما تتضمله .
- المستقدير الإسستقرائي : وهمم معرفة النتائج والآثار المترتبة على معارف معطاة ، أو
 الذهاب الى ما ورام المعارف المعطاة عن طريق الاستثناج .
 - ومن أمثلة الأفعال التي تستخدم في صباغة أهداف هذا المستوى : -

يصف ، يوضح ، يشرح ، يفس ، يناتش ، يستنتج ، يميز ، يلخص ، يعلل ، يصبغ بأسلوبه .

-: Application التطبيق – (1 – ۳)

من الأفعال التي تستخدم الصياغة الأهداف في هذا المجال :--

يطبق ، يستغدم ، يجرب ، يحل (مسألة أو مشكلة) ، يكتشف ، يحل ، يصلف ، يحسب

-: Analysis التحليل – (٤ – 1)

ويشمير إلى قدرة الطالب على تطبل مادة التعلم إلى مكونتها البنائهة الجزئية بما بساحد على لهمم البلسوة والتعظم البائلي لها ، وتجر الأهداف عدد هذا المستوى عن دواتج تطبيعة ترتبط بفهم الافتراضمات المتضممينة فمسي بشماط معين والقدييز بين الفروض والافتراضات والمقالق والنتائج والاستناجات .

وبشتمل هذا المستوى على : -

- تطيل عناصر الموضوع أو الفكرة .
 - ·· تحليل العلاقات .
- تحليل المهادئ التنظيمية (أي التي تنظم ربط العلاصر) .

ومن الأفعال التي تستخدم في صداغة الأهداف في هذا المجال: -ينارن / يرتب / يجزئ / يستتج / يميز بين / يحال / يبرهن على صحة.

South the sale sale

(أ – ۵) - التركيب Synthesis :-

ويشير إلى قدرة الطالب على التجميع والقنظيم وإعادة التنظيم والريط بين الأشياء ووضع الأجزاء معاً ، على نحو يكون كلاً جديداً له شكله ومغزاه . وتعسير الأهداف عند هذا المستوى عين نواتح تطيمية ترتبط بأنواع من النشاط والعمل وتوكد نواتج للتعلم هذا على الهمية انسلوك الابتكاري ادى الطائب .

ويشتمل هذا المستوى على :-

- إنتاج خطة أو مجموعة مقترحة من الإجراءات.
 - إنتاج رسالة متميزة .
 - اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة .

ومن الأفحال الذي تستخدم في اشتقاق أهداف من هذا المستوى : -بركب / يخطط/ يتترح (اسلوبا لو طريقة لو تصموما) / بشتق / ينظم / يراجع / يعبد بناه / يجمع بين .

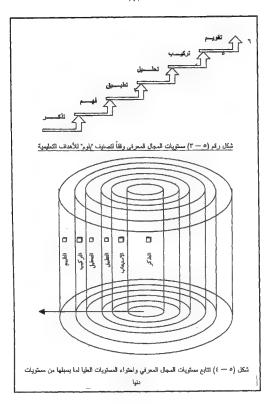
-: Evaluation التقييم – (٦ – أ)

ويشور إلى قدرة الطالب على إعطاء قيمة معينة نشيء ، أو حسل شمى معين ، أن يكون تقديره قائماً على أسسس أو معايير معددة ومقبولة . وقد تكون المعايير داخلية خاصة بالتنظيم ، وانساقه وعلاكاته الداخلية ، أن خارجية تنصل بالعوامل الدوثرة في الشيء نفسه من خارجة ، وتمير الأمداف التعليمائية عن نواتج تعليمية ترتبط بتقويم الإنساق الداخلي في مادة مكتوبة سعينة أو مدى استناد نتائج معينة على البيانات والأدلة الكافية .

ومن الأقعال التي تستخدم في اشتقاق أهداف هذا المستوى : --يستقد / رئسوم / بناتش بالمجة / يبين التناقض / يوازن بين / يبرر / يفسر / يدعم بالمجة / يمسدر حكماً على .

تطيق عام على تصنيف بلوم للمجال المعرفي:-

يتضع من تصنيف بلوم وزمالاته للمجال المعرفي ، اين المعيل في التتريج الذي استخدم فيه هو درجــة تعقــيد العملـــوات المقلق فالمستويات الدنيا (التنكر) لا تتطلب إلا تدرأ يسيراً من الفهم ، أو المعالجــة الذهلية . بينما المستويات العليا (التقويم ~ التركيب ~ التخليل) تتطلب أعلى درجات اللهم ، و القدرة على تتلول الأكار ومدافشتها وترقيها والحكم عليها كما بالشكلين أرقام (٥ ~ ٣) ، (٥ ~ ٤) .



-: Affective Domain (ب) المجال الوجدائي

المجال الوجداني هو المجال الذي يعوى أهدافاً تصف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات، و القيم ، و التقدير أت ، و الميول ، و التكييفات .

ويركسز همذا المجال على التغيرات الوجدانية الداخلية التي يمكن أن تطرأ على سلوك المتعلم والتي تثفارت من مجرد الاهتمام البسيط بظاهرة ما إلى تكوين متميز وخلق متناسق داخلياً (١٥).

ومن أمثلة الأهداف التدريسية في هذا المجال (في ملاة العاوم):

- ١- أن يصنفي الطالب باهتمام لمعلمه أثناء تناوله الخطار البلهارسها .
- ٧- أن بيدى الطالب رخية في المشاركة في كتابة مقال حول أخطار البلهارميا .
 - ٣- أن يشارك الطالب زمائه التوعية بأخطار البلهارسيا في قريته .
 - أن يكرس الطالب معظم وقته في التوعية ضد أخطار البلهارسيا .
 - ٥- أن يمنع الطالب أي طفل من النزول إلى مياه الترع للاستحمام فيها .

وقسد قسم " كراثوول Krathwohl " ورفاقه الأداء في المجال الوجداني إلى خمسة مستويات تصمنيفية مرتبعة (هرمية) ويندرج تحت كل منها مجموعة من المستويات الفرعية وهذه المستويات هي كما بالشكلين أرقام (٥ -- ٥) ، (٥ -- ٢) .



إيمان	/i — o	يم کيمي	٤ - تلظ	زاز	-الاعتز	٦-	نهابة	– الاس <i>ن</i>	۲	نبال	الإستا	-1
آيسي	پمُركب	. Organ	ization			Res	Responding		. Receiving			
(٥ - ٧) التميير عن التنظيم القيمي .	(٥ - ١) اللوجه المالم.	(٤ ٢) تنظيم النمق القيمي	(1-1) Detail since flight.	(٢-٢) الالترام بالقيمة .	(۱ – ۲) تقضيل القيمة .	(١ - ١) كبول القيمة .	(٣ - ٣) المتجابة الارتباع .	(٢ – ٢) استجابة الرغبة .	(٢ - ١) استجابة الاتصبياع	(١٠ - ١) الانتباء فلمنطبط أو الانتقائي	(١ – ٢) الرغبة في الاستقبال	(١-١) الدرلية (الوعي الإدراكي)
4 :		Adjust	ment 4	ع القيم	کیف م	13 =	-	→				
النب Value کالیا												
	←= Attitudes الاتجاهات											
			← Appreciation →									
	الميل Interest الميل							→				

شكل رقم (٥ -- ٦) المستويات الرئيسية والفرعية للمجال الوجدائي

-: Receiving الاستقبال – (۱ – با)

وهبر ممستوى الانتساء إلى الشيء أو للموضوع بعيث يصبح المتعلم مهتماً به ، ويبدأ هذا المستوى من وقت يكون فيه على المعلم أن يجذب الناباء المتعلم إلى موقف يكون على المتعلم نفسه أن يولـــى اهـــتماماً بموضوعه المفضل ، وتتراوح المخرجات التعليمية عند هذا المستوى ما بين سلوك الإدراك الهمســيط بـــان شــيئاً ما موجود إلى رخية في الانتباء لدفور معين أو مثورات معينة إلى بحث الفرد عن مثيره المفضل دون خوره من المثورات والثانيه إليه رغم وجود العقيرات العنافسة .

ومن الأفعال الذي تستخدم في صداغة الأهداف عند هذا المستوى :-يصنى إلى / يبدى اشتاماً نعو / يعى موضوع / يبتم بــ / يظهر وحوا نعو .

-: Responding الاستجابة - (٢ - رب)

يشور هذا المستوى إلى بدء للفود في الإستجابة لمشورات أو تشاطئات وجدائية معينة بانتظام ولا يكسون الطالب واعياً نقط المشير أن الطاهرة بل يتعدى ذلك إلى شيء من المشاركة الفعلية في موضوع الطاهرة أن القضوة بعد تجول الاستجابة والرغبة اليها والرضى عن نتائجها .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة تلك الأهداف عند هذا المستوى :-

یقے بل علمی / رشمارگ فی / وبول اِلی / یقطوع لم / یشعر بمہ / یکممس لمہ / در غب فی / یستمتع بمہ / یقفر من / وبعاون فی .

-: Valuing (إعطاء قيمة (إعطاء الاعتزاز بقيمة العراب)

ويشهر إلى القيمة أو القيم التي يعطيها الفرد لشيء معين أو سلوك محين .

ونتراوح درجة القومة بين أقال ممشرى وهو " نقبل الفرد للقيمة " إلى مستوى أكثر استلهاماً وهو تقصد عليه ايناهسا ، إلى أن يصدل تلعدية القلك القيمة إلى الانتزام والاعتقاد والتأكد دون أخدى درجة من التسسله بإعتزازه المثلك للقيمة ، وتتصف القيم هنا بالاتساق والثابات مما يمكن من التعرف على السلوله والتنبو به .

ومن الأفعال التي تستخدم في صبياغة الأهداف عند هذا المستوى :-

یقسدر / بیرهن طی / بمتر بـــ / یکرن قتجاهاً نحو / یکره / بعب / پوید / بعارض / بقترح / بدعو آتی ،

(ب - ٤) - تكوين نظام قيمي Organization -:

يشسير همذا المسترى إلى أنه عند استهمف الغرد اقيمة ما فإنه يميل إلى أن وجمع بين أكثر من قسيمة و احدة وتنظيمها على نحو يحل ما قد يظهر بينها من تقاقصنات ثم يبنى ندماً قيمياً جديداً يتصف بالانسساق الداخلسي . وتصطل فواتج التعلم عند هذا المستوى إدراك القرد للمسئولية وتحمله لها وفهم الانساب الذات وتعمله ما يصمر عنه من أراه و الكتار .

و پیمکن اُن پکون لملفرد عدد هذا المستری توجه فکری معین یتصف به ویتحمل تبحاته وجبذا فی هذا المستوی لو انفخت افعال للفود معر آفواله و معتقداته .

الأفعال المستخدمة اصبياغة الأهداف عند هذا المستوى :-

يؤمن بـــ / يعتقد فمي / يضمي في سبيل / يلتزم بـــ / يوازي بين .

(ب - ٥) - الاتصاف بمركب قيمي والإيمان بعقيدة

Characterization by A value Complex

هذا يصدر القرد سلوكاً دون استثارة للانفعالات ، ولا تحكمه النوازع والأهواء.

إذ عسد هسدًا الممستوى يكون الفرد قد امتلك نظاماً توبواً يحكم سلوكه أمدة طويلة بحيث يكفى لتطوير أسلوب هياة متميز .

وتتسناول الأهسداف عند هذا المستوى الأنداط العامة للتكوف التشخصي والاجتماعي والاختماعي القسرد وحسده هسذا الممستوى يمكسن للقود انتقاء وإبسدار الاستجابات التي نتفق ومنظومته القهوية والوحمول بعماية التوني الذكتي نفسقه القهمي إلى القمة .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى :-

يصبر على / يثابر على / يتحمل في سبيل / يقلوم / يعير قولاً وفعلاً .

أسباب صعوبة قياس نواتج التعلم في المجال الوجداتي :-

يحظى قواس نواتج التطم في الحجال الوجدائي باهتمام قلول إذا ما قورن بالعجال المعرفي وذلك لعدة أسدات أهمها : (⁷⁷)

- ١- صعوبة تحديد السمة المقاسة .
- -- عموية (عداد مقاييس لقياس السمات في هذا المجال .
 - ٣- صعوبة تحليل وتفسير النتائج.
 - ٥- منعوبة صياغة الأهداف في المجال الانفعالي .
- عـدم وجود دراسات تثنير إلى صدق تصنيف مستويات الأهداف في هذا المجال كما هو.
 الحال في المجال المعرفي .
- تركسوز اهستمام المدرمسين على تواس الأهداف في المجال المعرفي مما لا يهيئ الغرصة
 أمامهم لتوفير بعض الوقت تتطوير وتطبيق أدوات تهاس الأهداف الانفعالية .
- ٧- تستع السمات الانفعالية بدرجة ثبات منخفضة نسبياً خاصة في المراحل العمرية الدنيا مما
 يودي إلى شعور المدرسين بأن تياسها مضيعة الوقت .
- ٨- تأثير مقايسوس السيمات الانفطاق في الأخطاء الشخصية مثارته على (أو وجهة) الاستجابة Falseability ، العرصوبية . Social- desirability ، العرصوبية الاحتماعة .

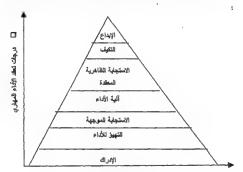
-: Psychomotor Domain ج - المجال النفسوركي

ومسع أن هدذا العجسال يفسمل بعسمن نتائج القطم السائدة في معظم موادين المعرفة كالكتابة والمحائشة والعهارات المغيررية إلا أنه ياتى اهتماما كبيراً وتركيزاً في مجالات التربية البدنية والفن والموسوقى والعلوم القجارية إذ تلعب العهارات دوراً مهماً في الأهداف التتريسية لهذه العيادين .

ومن أمثلة الأهداف التدريسية المصوغة في هذا المجال :

- أن يركض الطالب مساقة ١٥٠ متر في (٣٠) ثانية.
- ٢- أن يطبع الطالب ٧٠ كلمة في الدقيقة بدون أغطاه ولمدة ثالله دقائق.
- ٣- أن يقود القرد السيارة لمدة عشر دقائق دون أن يرتكب أي خطأ يستحق عله مخالفة .
 - أن يتخاطب الفرد مع أصبم عن طريق أخة الإشارة.
 - أن يلقي الطالب قصيدة بالإنجليزية بدون أغطاء لقظية .
- أن يستقل الطالب رسالة لفظية منتها دقيقتان إلى أمام عن طريق التحيير الحركي بشكل
 مسجوح في مدة لا تتجاوز الدتيقتين .
 - ٧- أن يرسم الطالب دائرة نصف قطرها ٥ سم باستخدام المصطرة والفرجار (البرجل).
 - أن ينطق الطالب حروف الثلقة نطقاً صميحاً بإخراجها من مخارجها الصحيحة .
 - أن يحضر الطالب مطول نصف عياري من كلوريد الصوديوم بدقة تامة في عشر دقائق .
 وابرما بلي وصف لأهد التصنيفات الخاصة بالمجال المهاري الحركي :-

وصف تصنیف سمیسون "Simpson



شكل رقم (٥ - ٧) الترتيب (المرتبي) لمستويات المجال المهاري الحركي

ويمسئل أدنى مستويات المجال الحركي ويتركز الاهتمام هنا على مدى استعمال أعضناه الحص للحصسول علسى أدوار تودى إلى التشاط الحركي ويقالوت هذا المستوى من الإثارة الحديثة (أبوعي بالحس) إلى اختيار الأدوار (اختيار الراجب الوثيق الصلة) ثم نصل أخيراً إلى الترجمة (أي ربط فهم الدور بالعمل أو الأداء).

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى :-

يختار / يصف / يكتشف / يفرق / يمير / يحدد / يعزل / يربط .

(جــ - ٢) - التهيؤ Set :

ويشير هذا المستوى إلى استحداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل .

والتهيو قد يكون ذهنياً (استحداد المقل للعمل) ، أو بدنياً (استعداد الجمع الممل) أو انفعالياً (الرغبة في العمل) .

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى :-

يباشر /يشرح /يتحرك / يرد /يجيب /يتطوع .

-: Guided Response الاستجابة الموجهة (جــ - ٣ – الاستجابة الموجهة

يسلل هسذا المستوى بداية تعرس أو أداء المتطم للمهارة المركية بصمورة فعلية ، إذ يقف أداوه علسى مجسرد إمسدار استجابات حركية غير دقيقة غالباً يقلد بموجبها نموذج الأداء المهاري غطوة خطوة وحينذ يقلقى توجبهات أو تتغذية مرتجمه من المعلم توجهه لتصحيح ادائه الحركي ليقترب نوعاً ما من الأداء النموذجي للمهارة .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى : بند / يحاك / ينتم / يستسخ .

-: Mechanism (الميكةيكية الأداء (الميكةيكية)

يتميز الأداء المهارى الحركي في هذا المسترى غالباً بالتلقلية أو الألية فيتصف الأداء لحد كبير بالإنقسان والجودة والدقة وللسرعة وبالاقتصاد في الجهد ، نقل عنده الأفطاء أو نتاذ تتلائمي إلى حد كند .

تهستم نتاجات التعلم في هذا المستوى بمهارات الأداء من مختلف الأثواع وفي مدة زمنية وجيزة تتناسب مع حجم ونوع الأداء .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى : وجيد إينس بنقة / يزن بنة / يستخدم بنقة .

(جـ-- ه)-الاستجابة الظاهرية المعدة Complex Overt Response بعبر المتداد المستوى السابق عليه غير أنه يتمبز عنه:-

أ - إن هذا المستوى يفتص بالسهارات الدقيقة والمعقدة مثل: مهارة التجويد ، ومهارة إصلاح
 الأجهزة الإلكترونية الدقيقة .

 ٢- إن ممسئوى الأداء صنده يتديز بالإتقان والسهولة التامة في الأداء ، كما يتمتع القائم بالأداء بالثقة الثامة بالنافس وعدم الذرود .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى : يصنع بدئة وسهولة / برئل بتراءة / بننذ تصميم / يئيس بسرعة ودئة .

(جــ - ٦) - التكيف أو التحديل Adaptation :-

يقصد بســه تكــيف أو تحول الديهارة المكتمبة لتوافق موتفأ أدقواً جديداً ، و هي مرحلة مكنمة يدكن من خلالها قولم الشخص الداهر بتحوير الديهارة أو تطويرها أو إضافة تحديدات جديدة عليها .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :

يُغير / يُنقح / يُحدل / يُضيف / يدخل تحديلا في / يُحور / يحد تنظيم .

-: Origination الإبداع والأصالة

يمثل قمة الأداء المهاري .

يمسئل الأداء عسند هسذا المستوى تمة الأداء المهارى ، إذ يمارس القود فيه نوحاً من الإبداع المهارى الحركمي فيخرج عن المألوف ويقدم على ابتكار شئ جديد فيه حداثة وافيه فن ويعبر عن قدرة خلاقة .

أمثلة الأفعال السلوكية التي تستخدم لصياغة أهداف هذا المستوى :-يونك / يسم / يدو في / ينشئ / يكن / يبتكر .

رابعاً: الأهداف السلوكية (الإجرائية)

Behavioral (Performance) Objectives

-: Operationalism مفهوم الإجرائية

هـــي عملية تحديد المفاهيم النظرية غير المحصوسة عن طريق الشنقاق أدلة على وجودها ، من النوع الذي يمكن ملاحظته فإذا تعت هذه الملاحظة كان في هذا تحقق من وجود المفهوم النظري .

تحويل الأهداف إلى أهداف سلوكية:--

تتضمن هذه العملية مبدأ مهم وهو مبدأ الإجرائية في البدف.

فالأهداف السلوكية هي ما يتوقع من الطالب أن يظهره من سلوك بعد انتهاء عملية التطم بحيث يمكن ملاحظة هذا السلوك وتولسه .

- وتسستند الأهداف الساوكية على فرضوة مؤداها "أن النتائج التعليمية يمكن تجديدها ، على ألضل
 وجه ممكن في ضوء التغيرات في سلوك الطائب ".
- صبياغة الأهداف السلوكية ليست مجرد أمر شكلي أجوف فالأهداف السلوكية لها أهمية بالغة
 لمصمم البرامج التعليمية والمعلم القائم بعطلية التعريس والتي تتضمع فيما يلي :-

- إ تصاعد الأهداف السلوكية على اختيار المحتوى المناسب البرامج التعليمية .
- ٢- تشــبر الركيزة الأساسية في لفتيار الألشطة التطهمية التي تتقاسب مع طبيعة السلوك
 الذي تتضمنه الأهداف ومن ثم تحقيق تلك الأهداف .
- حناك تحتير الركيزة الأساسية في اختيار وإحداد وسائل وأدوات تقويم أداء المتعلم في
 البراسح التعليمية .
- 3- تعتبير الأهداف المسلوكية هسى الركيزة الأساسية في تقويم كفاءة وفاعلية البرامج
 التعليمية .
- تعتير وسيلة من وسائل الاتصال ، إذ عن طريقها يتعرف المعلم والمتعلم على اللئائج
 المتوقع فيها بشكل واضح ومحدد . (*)
- ٣- تحديد السلوك المرغوب للطالب أن يكتسبه في مصطلحات وعبارات دقيقة بساعدنا .
 على أن نعرف المحلة التي يجب أن نتوقف فيها عن التدريس .
 - وهي اللعظة التي يتلق فيها السلوك الملاحظ للطالب مع السلوك الذي حددته الأهداف.

ويمكين استخلاص أن المناقشات التي تؤيد تحديد الأهداف التطومية في صورة سلوكية تستد على قاحدين :-

الأولى : تزويد كلاً من المدرس والطالب بنقاط نهاية واضحة ومحددة يسعيان أبلوغها .

الثانية : جمل عمليات قياس وتقييم وتقويم مخرجات التعلم سهلة ومبسرة .

(Y) - أسس صياغة الهدف السلوكي :-

المترح جيمس ليتون James Eaton عام ١٩٧٥ ثالثة أسس يجب مراعاتها عند صياغة الهدف السلوكي هي :--

- ١- أن يوسبح المتعلم هو " الفاعل " القبل ، وليس المحلم بمعنى أن نسأل الفصنا عند كتابة الهـ حق ماذا سوكون المتعلم قد حققه في نهاية الدرس، أو الخبرة التعليمية وليس ما قام به المحلم أثناء ذلك .
- ٧- ألا يتتصر تفكير السعلم في مدياغة الهدف السلوكي على محتوى ما يقوم بتلاريسه بل يتبغى أن يفكر أكثر فهما سيصبح المتطم الدراً على أدائه بعد الانتهاء من الدرس أو المتنسلط . يعــتى هذا تحديد الأهل الذي يهنف أن يصبح التلميذ قادراً عليه ومن هذه الأعمال :

يترا / يكتب / يحد / يرسم / يميز بين / يمف .

٣- ينبغي تحديد الفعل (أي الساوك) المطلوب أن يكون المتعلم قادراً على تحقيقه بأكبر قدر من الوضوح . (١)

(٣) - عناصر (أو مكونات) الهدف الملوكي :-

اختلفت الدراسات حول تحديد عناصر أن مكونات الأهداف السلوكية ولكنها اتقفت بصفة عامة على أن الهنف السلوكي يتكون من ثلاثة عناصر هي :--

السلوك / الشروط / المعيار .. وقيما يلى شرح لهذه العناصو :- (١٦)

ا- تستوله Behavior

يطير عنصر السلوك أهم عناصر الهينف السلوكي إذ يمثل ما يتوقع القوام به ويجب أن يبدأ بفسل واضح ومحدد يمكن ملاحظته وقياسه . فأفسال مثل : يفهم ، يفكر ويستوحب ... يصسحب تواسم وتحديث مدلولها بنقة . فهدلاً من استخدام الفعل "يستوحب" يسكن استخدام الأفعال التن تمكس النتاج الأدائي للاستهماب ، مثل يلخص ويقارن .. وخيرها .

-: Conditions or Givens مشريدان القريف --

يجب تضميون عيارة اليهنف السلوكي للشروط أن المطروف الذي سيتم إلجان الأداء في إلهار هـــا . وذلــك مثل الأدوات والأجهزة والمواد القطيمية الذي سيتم توفرها للإسهام في تنفذ الأداء المدتوقع .

-: Criterion سيار

كذلك يجب أن يتضمن الهدف إشارة إلى مستوى أو مجار الكفاءة المطلوب في نتاج الأداء المستوقع من المنتطع والذي سيتم على أساسه المحكم على المنتطع في ضرية ويكون تحديد مجار الأداء بمصررة كميه أو كيفيه حسب المجال الذي يصباغ فيه الهدف السلوكي . ويمكن أن تقدد المحايير بثلاث صور ملها :--

(٣-١) - معايير نتطق بتغيرات زمنية :-

مـــثال : أن يحــل الطالب بشكل صحيح مد مسائل حسابية في الطرح ، تتكون كل منها من أربعة أحداد ، في كل عد رقمين في قترة غمس نقائق. (٥ نقائق تعبير زمني)

(٢-٣) - معايير تتحد بحد أدني من الإجابات الصحيحة :-

(٣-٣) - معايير تتحد بنسبة الإجابات الصحيحة :-

مــثال : أن ينكــر الثلميذ المعانى الصحيحة لـــ ٩٠<u>%</u> من الكلمات الإنجليزية التي أعطيت له في تطعة الترجمة . (٩٠% صحيحة) وممسا هو جدور ولمذكر أن المخصر الرايدي الذي يجب أن يجتوى عليه أي هدف سلوكي هسو العنمسسر وتم (1) المتمثل في السلوك أن الأداء المتوقع من المتطم. أما العنمسر رقم (٢) وهو شسروط أن ظسروف الأداء ، والعنمسر (٣) المتمثل في معيار كفاءة الأداء فيقترح إنسافتها فقط في حالة إذا ما كان ذلك مهماً ومقيراً ويُخلسة في حالة الأهداف الفاصة والديارات ،

عناصر الهدف السلوكي وفقاً لتصور جمعية تكنولوجيا الاتصال التربوي The Association for Educational Communication .Technology [AECT]

وضـــعت جمعية تكاولوجيا الاتصال التربري (التطيمي) تصوراً لصياغة المهدف السلوكي يجيب على الأسللة الأربعة الرئيسية في العلم وهي : ⁷⁷

١- من هم الفئة المستهدلة من عملية التعليم ؟ (whom ?) .

٤ - كيف يمكن للمتسلم إلجاز تلك المهماة ؟

وتسد صساغت هذا التصور في حروف أربعة هي (ABCD) حيث أن كل حرف من هذه الحروف يجيب على سؤال من الأسئلة السابقة وذلك على النحو التللي:

- (A) بشــير الــي المتعلميــن أو المســتمعين ويمـــتل الحــرف (A) العـــرف الأول من كلمة Audience .
- (B) يشسير إلى السلوك المتوقع القيام به من قبل المتطم ويمثل (B) المعرف الأول من كلمة Behavior .
- (C) يشير إلى الظروف التي يجب توافرها أثناء عملية التعليم ، ويمثل (C) الحرف الأول من
 كلمة Condition .
- (D) يشسير إلى الأداء أو معسدى الأداء المتوقع والمطلوب الوصول إليه للحكم على تحقيق المينف التعليمي ، ويعثل (D) الحرف الأول من كلمة Degree .

الهدف الساوكي التالي يعرض لمتلك المكوّلات الأربعة : -

إذا زود (2) تلمسون الصدف الخسامي الابتدائي (A) يتموذج الجهاز الهضمي (2) (القناة الهضمي عليه الهضمية وملحقاتها) غير مدون عليه البيتانة (2) : فقه يستطيع كثلبة المكونات التي يشتمل عليها الجهندي (B) : وقد ن أخطاه (D) .

كيفية صياغة الأهداف السلوكية

- لكي تصيغ هدف سلوكي سليم يجب أن نسأل أنضنا السؤال التالي (١٠) : --
- ما الذي ينبغي أن يقوم به التلميذ لكي يبين أنه قد تطرما يريد المطرمنه أن يتعلمه ؟
- لكي نجيب على هذا السؤال تحاول أن نسترشد بالخطوات التالية أثناء مساختنا للهدف: -
- ا أبيداً عبدارة الهدف بفعل حركي Action verb يصحف سلوكاً أو تشاطأ محيداً يقوم به الثلميد
 مثل يذكر ، يرتب ، يقارن ، يطال ، يركب إلخ .
- ٢- أتسبع كل فعل بالمحتوى العداسب الذي يصف موضوع التعليم الذي يتناوله نشاط التعليم والتعلم ،
 مثل ...
 - بعد أن ينتهي التلميذ من دراسة الموضوع يستطيع أن : -
 - يرتب الخطوات المثنامة لمراحل نمو الجنين .
 - يقارن بين الخصائص الثقافية في حضارتين قديمتين مما درس.
- ٣ فسي حالسة ارتساط العزائين الأساسيين (١٥٢) لعبارة الهينف السلوكي يناهية كمية، أهضف إلى حيدارة الهينف مستوى معين للأداء يصحف الحجد الأدني للأداء أو ناتج النطم العقبول وذلك على نحو يعكن تجاسف مثل ...
 - بعد أن ينتهي التلميذ من دراسة الموضوع يستطيم أن: -
 - يذكر عواصم الدول العربية الانتتين والعشرين بنسبة صبعة ١٠٠٠ .
- مسئل هسدة المعقوبات المحددة الأداء لها أهميتها في معرفة مدى توصف الثلميذ إلى تحايق مسترى الأداء المطلوب .
- أ ولكسي نماهد القلميذ أو المجلم على فهم الطروف الذي يتم فهما التعلم وكذلك لكي نحدد متطلبات
 الستقويم وأفرواتمه المغلسبة ، أضف إلى عبارة الهدف أية شروط أو ظروف تحددها لكي يتم
 بموجهها التعلم المطلوب أن يحققه القلميذ مثال : -
 - بعد أن ينتهي التلميذ من دراسة الموضوع يستطيع أن : -
- يذكر عوامسم السدول العربية الاثناين والشرين بلعبة صحة ٩٠% بالمشاركة مع
 مجموعة صغيرة من زمائته .
- حينما يكون تحديد مستوى الأداء أو ظروف التعلم أو كليهما مماً مذلمباً يمكنك أن تصنيفهما إلىــــ عبارة البدف ، وإذا لم تشقمل عبارة الهدف على مستوى معين ذلاداء أو التعلم فإنه يفترض أن المستوى المطلوب ١٠٠٨ إلجالة صحيحة .

يراعى عد مبياغة عيارات الأهداف أن: -

تكسون عسبارة الهسنف بسيطة وقصيرة لا تتضمنها تفاصيل كثيرة ، ويساعد ذلك على ألا يكسون الإعداد الألهداف عملية مثيطة نما نبذله من جهد من ناحية وألا تكون كثرة ما تتضمنه عبارة الهضه من منطلبات تطبيعية مريكة للتلاميذ من نلحية أغرى .

أبرز الممارسات الخاطئة في صياغة الأهداف السلوكية

على الرغم من أن كثير من متخصصي تصميم التدريس يوصون بأن تصماغ الأهداف التدريسية صحيواغة مسلوكية تسياور نتاجات التجام (السلوك النهائي) تلذي يتوقع أن يقوم به المتجام (التلميذ أو الطالسب) عصب الانتهام من عملية التدريس ، إلا أن الممارسات القملية لمسياعة المعلمين للأهداف كشافت عن عدد من الممارسات الخاطئة التي يقمون فيها ، والتي من أبرزها . (١٠)

- ا مسياغة الأهداف في صورة التشاط (أو الإجراء) للكتريسي لذي سيقوم به المعلم ؛ وليس فسي صورة نتاجك التعلم المتوقع قيام المتعلم — (أو الطائب المعلم) — بها عقب الكتريس ، ومن أسلة تلك الأهداف : شرح خطوات كمضير خلق الأيدروجين في المعمل .
- حسياخة الأهداف بطريقة تنصب على المحترى المراد تدريمه ، ولهن على السلوك المتوقع أن يقوم به المتطر عقب التدريس . ، ومن أمثلة ذلك الأهداف : الملاكة بين مكو ذلت السلة .
- صسياعة الأهمدناف فسي همسورة أغراض عامة لتدريس المواد الدراسية ، وليس في صورة إجرائية محدة ، ومن أسئلة تلك الأهداف : تنمية الوعي بالقضايا والمشكلات البيئية .
- ع- صسياغة الأهداف فسي صسورة نتاجك تعليمية غامضة أو خير واضعة ، ومن أمثلة تلكه الأهداف : أن يحرف الطاف الإعراب في النمو .
- مواعة الأهداف بصورة تركز طن أنشطة التعام Learning activities (أي طن أنشطة المستطم أنسناء المستدريس) وليس على نتاجك التعام ، ومن أمثلة تلك الأهداف : أن يستمع المتعلم إلى شريط مسجل عليه صورة الفاشية .
- إلى المحافظة على المعام في العبارة المعلقية الواحدة ، ومن أمثلة تلك الأهداف : أن يذكر الطالب مساحة متوازي الأضلاع ، ووحل ثلاثة مسئل كتطبيقات عليه بدون خطأ .

الانتقادات الموجهة للأهداف السلوكية (١١٠١٠)

- ٢- تُشـير الستحديد العسلوكي للأهداف على الابتكار والتجديد حيث أن أنواع من التجديد المرغوبة
 يصمع تحديدها من خلال عبارات الأهداف السلوكية
- الستخوف مسن اختيار الأهداف على أساس مدى إمكانية قواسها وذلك يوجب أن تتواجد طريقة لقسواس مسدى السائلام السذي يحدث ، ومن المعلوم أن الأهداف تشتق من حاجاتنا وتصور اثنا القلسفية وليس من مقاييسنا .
 - الخلط بين تطبيق معيار ما وبين صل حكم ما يتصل بتقويم النواتج (مخرجات) التربوية .
- تتجه الأهداف السلوكية نحو معاملة كل معتويات الدراسة بالمثل بنفض النظر عن درجة التحديد
 الممكنة عند تقدير الأهداف السلوكية .
- آ- تهيدند صابة تحديد الأهداف الساركية إلى التكويد على أن سياعة الأهداف هو المنطوع الأولى
 في تطوير المناهج وبالتالي فإنها خلطت بين ما هو منطقي وبين ما هو سيكولوجي في حمليات
 التخطيط الذي يوى .

الرد على الانتقادات التي وجهت إلى الأهداف السلوكية

- ١ جميع الانتقادات يمكن أن تستخدم لأي نشاط مخطط له على أساس أهداف محيدة .
- يصد الابتكار عملية لمو ذلك طبيعة عضوية لمكوناتها وتطاح إلى توع من الدراعة والإبداع ،
 يكسون الابستكار أكثر سهولة عندما ورئيط بحاجة معينة وتثمثل هذه الحلجة في أهداف معينة يجب الوصول إليها وتحقيقها .
- ٣- إن المدرسة باعتبارها موسسة اجتماعية تكرس جهودها لإحداث أفضل تعلم بما يتناسب لأهداف. التربية ومع حلجات وخصائص الأفراد والسجتمع ، نجاح المدرسة يتوقف على تحقيق كل فرد فسيها لمستورة ، بمعنى أن كل معلم ينبغي أن يركز على نباح المدرسة ككل وهذا العمل يعد خير ممكن حعلواً بعون تعديد لأهداف تقوم على أساسها .
- أبست الأهداف التربوية مجردات في ذاتها بل تمثل أشياء ومعاني ، تشتق من مصادر منتوعة
 تساعدنا على تصور ما يجب أن تكون عليه التربية ليس في الحاضر فقط بل في المستقبل
 أيضا .
- لين كمديد. الأهداف بخدم العطم ليقوم بدورة الرصول إلى التناتج العرفوية وليس هذا في مجال
 الستدريس فقسط ، بل أيضا في تخطيط أنشطة الدروس اليومية ، تذلك في توجيه تعلم التلاميذ
 وزيادة دفاهيتهم .

آ- ستاد التقريف التطهيرة التي تستخدم أسلوب النظم في تصميم البرامج التطهيمة وتتغيدها وتقويمها إلى مستوى الأهداف المامة أو السي مستوى الأهداف المامة أو النوعية الأكسرية الأكسرية الأكسرية الأكسرية الأكسرية الأكسرية الأكسرية المستوية المستوية التعلق التسميم التعلق على والتحقيق التعلق التعلق التعلق التعلق التعلق التعلق المستوية المتفاول المحتوى ...

خامساً : تطبيقات عملية

تتريب (۱)

أثراً الأهداف السلوكية المعرافية الاكبرة ، وحدد ما صبغ منها بطريقة صحوحة ، وما مسيغ منها بطريقة غير صحوحة ، بوضع علامة (*) تحت الفائة الذي تدبر عن رأيك أمام كل عبارة هدف نقرأها ، ثم صنف هذه الأهداف وفق المستويف المعرفية السنة عد بلوم .

	المكم علي	عبارات الأهداف السلوكية
غطاية	منحيحة	عبارات الامداف السنودية
		- أن يرتـــب الأرقـــام ٢,٢١ ، ١,٩٧ ، ٢٠٩١ - ٢٠٠١
ì		ترتبياً تصاعباً ،
ļ		- أن يضرب الطالب (١,٢) في ٣٠٠٠١ .
. }		 أن يدرس الطالب قواتين نيوتن للمركة .
Ì		- يصنف الصيرانات التالبة إلى فقاريات والانفاريات :
ì		(الثماب ، الضفدع ، الأخطيوط ، الخفاش ، أم الفلول) .
i		 أن يكتب جدداً أولياً أكبر من (٣٥) وأصغر من (٤٥) .
		– أن يميز بين الثورة والانقلاب .
Ì		 أن يضم عنواتاً آخر الطعة سنوات القهر .
1		- أن يُلهم طريقة استخلاص الحديد المتهمة بمصالع المديد
		والصلب يحلوان على ضوء ما درسه ،
		- أن يعلم الأفكمار الرئيسية التي تضملها نص ما بين
		النهراين .
		- أن يُعين على خريطة صماء أساء ثلاث منن مصرية .
		 أن يرسم الحدود الرئيسية في غريطة السعودية
		 أن يربط بين الأداة واستخداماتها .
		 أن يصنف الأشكال المعطاة إلى رباعية ولا سناسيات .
		 أن يكتب قطعة تسترية تصنف قبها شجاعة فدائي
		قاسطيني.
		 أن يروي ما حبث في مذبحة ثالاً .
		 ان يقرر أي المركبين أكثر مناسبة التطيل .
		 أن يحب كثافة الزئبق .
		- أن يحقق في صدق الخبر" .
	7. The C	Ithis Inpus

تدریب (۲)

الأخطاء الشائمة في صياعة الأهداف السلوكية :

كالسيرا ما تشوب صياغة الأهداف السلوكية عدة أخطاء يقع قيها المعلمون على اختلاف مستوياتهم ومن هذه الأنطاء ، وصف سلوك المعلم بدلاً من سلوك التلاميذ ، ووصف عملية التعليم نفسها بدلاً من وصف نتائجها ، وتحديد عناصر الدرس بدلاً من تحديد نتائج تعلمها ، وتضمين عبارة الهدف أكثر من ذاتج تعليمي واحد .

الخطأ في كل هدف من هذه

وب منك قراءة عبارات الاهداف السلوكية التالية ، تم حدد لوع الـ ، ثم أعد كتابة الهدف صحيحاً في المكان المخصص الذلك .	
نف : تتمية مهارة التلميذ في تحديد الفكرة الرئيسية للمقرر .	۱- تب
نوع الفطأ :	
التصريب :	
نف : اكتساب مهارات رسم الخرائط .	y- 11.
نوع النبطأ :	Q
التصويب :	
دف : أن يمرف الكلمية وظايفة الجهائر الهضمي ، ويحدد أجزاءه .	7- Kg
نوع الفطأ :	
المصويب:	
نف : أن يفهم التلمية معنى التكافؤ ، ويحدد شروط تكافؤ المثلثين .	3 – اله
نوع للفطأ :	
القصويب :	٥
ف: التشاط الاقتصادي في مصر القديمة.	- ئي
توع النسطأ ؛	
التصويب :	۵

- إلين : تتربب التلاميذ على رسم الأشكال الهندسية .
 - 🗖 نوع القطأ :
 - 🗖 التصويب :
 - ٧- الهدف : عمل كان وأخواتها .
 - 🗖 نوع الفطأ :
 - 📮 قتصويب :

مراجع القصل الخامس

أولاً المراجع العربية :

- السراءيم بسيون عميرة (١٩٩١) المفهج وعناصر الطبعة الثالثة دار
 المعارف مصد .
- أحمد سلومان عدوده. (١٩٨٥). القياس والتقويم في العملية التدريسية ،
 الأردن جامعة البرموك ، دائرة التربية .
- حسن زيئون ، كسال زيئون (۱۹۹۵) . تصنيف الأهداف التدريمية : محاولة عربية ،
 الإسكندية ، دار المعارف .
- ويساض مسلح جنزراي (۱۹۱۶) . التربية الإسلامية بين البحث والغرض والغاية . <u>رسالة</u>
 الغليج العربي ، الحد (٥١) . هن من ١٥ -- ٣١ .
- صعد أحمد الجبائي . ((١٩٩١) . الأهداف المطوكية في مجال التدريب ، المجلة العربي، للتدريب ، المجلد الرابع ، العدد السابع . من من ١٠٣٦ .
- حيد الرحمن حسن الإراهيم (١٩٨٦) دراسك حول الأهداف التربوية مركز البحوث التربوية ، دراسة رقم (١٠٢) جامعة قطر . مس مس ٩٩٠ ٢٥٠.
- ٧- عبد الرحسن أوراهيم الشاعر. (١٩٩١). أسس تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية،
 الرياض، دار التول للنشر والتأليف.
- ۸- فقح الباب عبد العليم مديد (۱۹۹۰) الفلوات والأمداف التربوبية في القرآن والسنة . بحسوث المؤتمس التربوبي" بعر بناه نظرية تربوبية إسلامية معاصرة" ، الجزء الثاني ، الأردن ، عمان (۲۰-۵ محرم ۱۱۱۱ م. ۲۰۷۲ بوليو . ۱۲۷۰ م. من من ۲۱-۲۷ بوليو . ۱۲۰ م. من من ۲۱-۲۷ م. من من ۲۱-۲۷ م. من من ۲۱-۲۷ م. من من ۲۱-۲۷ م. من من ۲۰ ا-۲۷۰ م. من ۲۰ ا-۲۷ م. من ۲۰ ا-۲۰ م. من ۲۰ ا-۲۷ م. من ۲۰ ا-۲۰ م. من ۲۰ م. من ۲۰ ا-۲۰ م. من ۲۰ ا-۲۰ م. من ۲۰ ا-۲۰ م. من ۲۰ ا-۲۰ م. من ۲۰
- ١٠ وليد عبد اللطيف هوانه (١٩٨٨) المدخل في إعداد المفاهج الدراسية . الرياض: دار المريخ للنشر .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Atkin , J. M .(1968).Behavioral Objectives in Curriculum Design : A cautionary Mote . <u>The Science Teacher</u>, 35 , (5). Pp. 27-30 .
- 11- Bloom, B.S.(ed.).(1956) <u>Taxonomy of Educational</u>
 <u>Objectives Handbook I: Cognitive Domain</u>. New
 York: Longmans, Green and co.
- 12- Clark . H & Starr , I.S. (1980) Secondary and Middle Teaching Methods . (5 th ed.). New York : Macmillan publishing company.
- 13- Cooper, J. M. (1986). <u>Classroom Teaching Skills</u>. (3 rd ed.). Toronto: D. C. Heath company.
- 14- Eisner , Elliot .W. (1969) <u>Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and Use in Curriculum . American Educational Research Association Mono Graph Series on Curriculum Evaluation. Rand McNally, Chicago, 3 pp 1-18.</u>
- 15- Krathwohl , D.R. & Bloom , B.S. & Masid , B.B. (1964) Taxonomy of Educational Objectives , Hand Book II: Affective Domain . New York: David Mchay .
- 16- Ormell , C. (1992) . <u>Behavioral Objectives Revisited</u>, Educational Research , 34(1): 23-33.
- 17- Simpson , E.J. (1972) The Classification of Educational Objectives in Psychomotor Domain, Vol. 3. Washington Gryphor House.

الفصيل السادس •

تحليل الحتوى التعليمي

أولا ؛ تحليل المحتوى : (مفهومه ، أهدافه ، خطواته ، معاييره ،

خصائصه) ،

دائيك ؛ انواع تحليل المحتوى :

- تحليل المحتوى المهارى .

- تحليل المحتوى المعرفي .

ثالثك ؛ إجراءات تحليل معتوى الدرس .

رابعك ؛ الشكلات التي تصاحب عملية تحليل المحتوى .

خامساً ، بعض الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى .

سادساً : تطبيقات عملية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل السادس (تحليل المحتوى التعليمي)

- بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -
 - ١-- تحديد مفهوم المحتوى .
 - ٧- تحديد خطوات عملية اختيار المحتوى .
- ٣ التعرف على معايير اختيار المحتوى وكيفية تنظيمه .
 - تعديد مفهوم تحليل المحتوى .
 - ٥- التعرف على أهداف تعليل المحتوى .
 - ٦- تحديد خطوات عملية تحليل المحتوى .
 - ٧- التمييز بين نوعين من أنواع تحليل المحتوى .
 - ٨- تحديد خصائص تحليل المحتوى .
 - التعرف على إجراءات تحليل محتوى الدرس.
- ١٠ التعرف على المشكلات التي تصاحب عملية تحليل المحثوى .
 - 11- تحديد بعض الجوانب الإيجابية لعملية تحليل المحتوى .

القصل السادس

تحليل المحتوى التعليمي

مقدمة:

مطنيت مهارات تحليل الدحترى - خلال الدعوات القطية الماضعية من هذا القرن - باهتمام كيسور من البلحتين والمتقصصين في المناهج وطرق التعريص في الدهام ، لذلك الأنها تعد الأداة التي يستخد عليها معلمو الدول الدراسية في تشخيص معقولات التعليم ومعرفة ما تشكل عليه من الكاثر ومعطومات وقيم وما تسلكم من مشكلات وقضايا هامة ولا تقتصر معلية تحليل المحتوى علمي مجود تجهززة المحسدون اليسمي مكوناته ؛ بل تقددي لذلك إلى تصنيف تلك المكونات في تقابم بصورة يسمها تعلماء • أن أنها عملية تعلل و كونا في أن ولحد .

أولاً: تحليل المحتوى Content Analysis

(مقهومه ، أهداقه ، خطواته ، معاییره ، غصالصه)

يصد تطلبول المصدوى من أهم العملوب الإجدادية المعلوات الإجرائية التي ينبغي أن يقوم بها العملم بهيشت التقطيبوط لمواقلت التعليم ، وإحداد المواد والشاطات ، والتمييلات اللازمة لتنفيذها ، ولمان نجاح المعلسم فسي جميع مراحل التعليم يتوقف بشكل رئيسي على مدى امتلاكه لمهارات تعليل المحتوى ، وكيفيدة استخدامه للمحسورات المقرحة في الكتب المعربية المقردة ؛ وما تتشتل عليه من أفكار ومضامين ، ومن الضروري اتبل أن نموض لموضوع تعليل المحتوى ، أن نقوم أو لأ بتوضيح مفهوم المحتوى ،

مفهوم المحتوى :

المحسنوى هــو نوعية المعارف التي تُختار وتُنظم على نحو معين ، وكلمة المعارف هنا كلمــة عامة تشير إلى كل ما يمكن تقعيمه للمتطمين من معلومات ومفاهم ومهارات وقواعد وقوانين ونظريك ، وما يُرجى إكسابه للمتطمين من قيم وانجاهات وميول . (*)

ويمد المحتوى من عناصر العنهج الأسلسة التي يمكن من خلالها تحقيق أهدافه ، لذا فإن واضسح السنهج تراجهه مشكلة اختيار أنسب محتوى للأهداف الموضوعة ؛ من بين كم هائل وكولمب منتوع من المعرفة ، وعلية فإن عملية اختيار المحتوى تقيع ثلاث خطوات رئيسية .

خطوات عملية اختيار المحتوى:

تشمل عماية اختيار المحتوى على ثلاثة خطوات رئيسية هي:

١- لغتيار الموضوعات الرئيسية :

وهــذه الخطــوة تقع بناه على مدى ارتباط هذه العوضوعات ومناميتها الأهداف أي على مــدى تــرجمة هذه الموضوعات الأهداف الموضوعة ، فالموضوعات المختارة يجب أن تعثل عونة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحترى والأبداد التي ينهضي أن يدرسها التاميذ .

٧- اغتيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات :

وتعتـــبر هذه الأفكار الأسلميات المكونة للمادة ، ويلقائلي يبيب أن تحق*وى على المعلومات* الضرورية الذي يجب أن يعرفها التلميذ حتى يلم بالمسادة إلماماً كاماتً^{.()}

٣- الكتيار الدادة القامية بالأقتار الرئيسية :

وهي الدادة الذي يرتبط بأكبر عند ممكن من الأهداف ، ونفي أكثر جعلوات البيئة السطية ، وتقششي مسع اهستمامات القلاميذ ومواليم ، وتراعي مستوى القلاميذ وغيرتهم السابقة ، وترتبط بمشكلاتهم المعواتية وتقمى لاراتهم .

معابير اختيار المحتوى:

إن عملية اختيار المحتوى تنفضع لمعايير معينة يجب أن تؤخذ في الاعتبار وهذه المعايير

طي :

- أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف .
- أن يكون المحتوى معادةا وله دلالته .
- أن يرتبط المحترى بالمواقع الثقافي الذي يعيش فيه التلموذ .
 - أن يكون هذاك توازن بين شمول وحمق المحتوى .
 - أن يراعي المحتوى ميول التلاميذ وحاجاتهم.

تنظيم المحتوى:

تساعد صطلوة التنظيم التاتميذ على تحصل الدفاهيم الدهبردة ، كما أنها تتمي من قدرتهم علمى حل الدشكلات ؛ ومهارتهم في تحليل الدهلودات والكشف عنها . وعند تناول الدينتري بالتنظيم قصمن الممكن أن نبذأ مثلاً من الدهلوم إلى الدجهول ، أو من الدهسوس إلى الدجود ، أو من الدألوت إلى غير الدائوف ، أو من الدباشر إلى غور الدباشر ، أو من الدبوط إلى الدركب إلى الإكثر تركيبا ، هـــــقى تنيســـر عملية تعلم التلامية مع مراعاة ممنتوى التلامية وخافيتهم الإدراكية والتسلسل في الطرق التي يتعلمون بها . ^(۷)

تحديد المقصود بعملية تحليل المحتوى

□ مفهوم تحليل المحتوى:

يمسرف تطبيل المحسوى بائسه أسلوب منظم التطول مضمون رسالة معولة 1 وأنه أداة المائمظة وتطول السلوك الظاهر الأشكال بين مجموعة مناقاة من الأفراد القائمون بالتطول ، ويهدف تطبيل المحسوس إلى التصنيف الذكمي لمضمون معين ، وذلك في ضوء نظام ضمني الملات ليمعلى بينات مذاسة لظروف متعدد خاصة بهذا المضمون . (⁵⁾

تحلیل محتوی المادة التعلیمیة:

تكاد تجدع التحريفات الدخلة لتطول محترى الدادة التطويم حشى أنه أسلوب بعشي يستهيف وصف المحترى الظاهري الدادة التطويبة وصفا موضوعيا منظما كميا وفق معايير محددة مسيقاً ، ويقصد بالوصف الظاهري التقود بالمعاني الواضحة والمنصوص عليها صراحة بنص الدادة التطبيع ، أما الموضع عبدة فيقصد بها توافر فوصة الثابات والصدق في عدلية التحليل (^)

□ أهداف تحليل المحتوى:

إن الهصحيف الرئيسسي من تطيل التكب المدرسية والدواد التطيعية هو تصمين نوحيتها » والتركيز في هذا العمل ينهضي أن يكون ليجابوا . حيث أن تكشاف الدواد التطبيبة خير الدرخوب فيها يعتصبر عملا وظيفوا أو انتهى بنا إلى عمل بناه . كما أن التركيز على الجوانب السلبية سوف يترتب عليه نتائج خير مرخوب فيها ، إذ يستثير المشاعر المعلاية الأخرين .

ومن بين أكثر الأهداف أهمية لتحليل الكتب المدرسية ما يلي :

- ا- اكتشباف أدجه القوة والضعف في الكتب العدرسية والعواد التطبيعة التي تستعمل الآن ، وتقديم أسلس لمراجعتها وتحديلها عند الحاجة ، وينبغي على الدراسات التي تجرى على هذه الكتب أن تدلنا على أي الموضوعات أكثر قيمة .
- ٢- تسزويد مطسوري المستاهج رغسيرهم من العلماء بالقرص للعمل تعاونها مع المعلمين ومديري المدارس وقادة العمل المحكومي والعام وذلك لتحسين الكتب العدرسية والعواد التطومية .

تقديـــم المساعدة للمولفين والمحررين والناشرين في إعداد كتب مدرسية جديدة ، وذلك بنزويدهم	-5
بمبادئ توجيهية ، والإشارة إلى ما ينيغي تجنبه وما يجب تضمينه.	

تقديم مواعد مساعدة في عملية مراجعة براسج الدراسة ككل ، وفي إعداد السعامين والإداريين ،
 وفي اختيار الكتب المدرسية والمواد التطيمية . (*)

خطوات عملية تحليل المحتوى:

هناك أربع خطوات لعملة تعليل المعتوى :

1- تحديد الهدف من عملية التحليل :

تستهدف صابية تحليل المحتوى ووحداته المتضمنة في الوحدة .

٢- تحديد التعريف الإجرائي لوحدات للمحتوى:

يقصــد بوحدات المحتوى ذلك الخاصر المكونة لمحتوى الوحدة والتي تمثل البيكل البنائي. لمادة التعلم .

٣- تطيل محتوى المادة العلمية لتحديد وحدات المحتوى:

فسي هــذه الخطوة يتم قراءة المحقوى في ضوء التعريف الإجرائي الذي يتم تحديده لهذه الوحدة .

٤- صدق التحليل :

ويقسسد به أن يكون التحليل مسالحا لترجمة للظاهرة التي يحللها ، ويتحدد مستق التحليل بالحكم عليه في ضوء معايير لمدارة التحايل .

معايير التحليل :

ويتحد صدقها من خلال الإجابة على التساولات الآتية :

التصنيف المستخدم في التحليل مناسب للمحتوى الذي تم تحليله ؟

 ٣- هـل معلمـير التصنيف الموضوعة والذي البعها الباحث في تحليله المحتوى معرفة لجرائياً ؟

٣- هل اتبع البلحث التصنيف المستخدم والمعايير المستخدمة عند تحايله المحتوى ؟

 على وحدة التطبيل محدة يوضوح ؟ وهل أخذها الباحث في اعتباره عند تحليل المحتوى ؟ (*)

خصائص تحليل المحتوى

من الممكن تحديد خصائص تحليل المحتوى في حدة نقاط رئيسية هي :

ا الله الماوب للوصف : الله الماوب الوصف - ا

يهسنف أسلوب تطليل المحترى إلي الوصف الموضوعي لمادة الاتصدال ، والوصف يعنى تلصير المظاهرة كما تقع ولهي ضوء القوانين التي تدكتنا من التنبؤ بها.

Objective : وتعنى بالموضوعية : - أنه أسلوب موضوعي : وتعنى بالموضوعية :

- أن هذه الأداة تقوس بكفاءة ما وضبحت لقياسه .
- أن هذه الأداة يستطيع باحثون آغرون استخدامها في تحليل المحتوى .

٣− عبلية تحليل المحتوى أسلوب منظم : Systematic

والنتظيم يحني أن يتم للتحليل في ضوء خطة عملية تتبين من خلالها النطوات التي مر بها النطيل حتى انتهى الهاحث إلى ما انتهى إليه من نتائج .

٤- صلية تحليل المحترى عبارة عن أسلوب كس :

وذلك يعنى أن عملية التحليل تعتمد على التقدير الكمي باعتبارها أساساً للدراسة ومستطقاً للحكم على انتشار الظواهر .

صلية تحليل المحتوى تعتمد على الأسلوب العلمي :

حيــــث أن معلــــية تجلـــيل للمحـــتوى أسلوب من أساليب البحث العلمي ، يستهيف تحليل المحــــتوى مـــن خلاله الكثف من العلاقات التي تربط بين الظواهر ووضع القوالين تقسير ها ؛ وهذا مما يقدم به الفكتير العلمي .

وممسا مسبق يقتمح أن عماية تحليل المحتوى لها مجموعة من الخصائص الهامة التي لا يمكن إخفالهما ، وبذلك تكون عملية تطيل المحتوى لهمت قاصرة على التجرية الميدائية أو الدراسة العملية فقط ، وإنّما تعدد هذه الدراسة على العام روحاً ومنهجاً وطريقة .

ومن الممكن تكر مجموعة أخرى من الخصائص المميزة لتحليل المحتوى، وهي:

Form and Content ، أنه يتتاول الشكل والمضمون ،

Social Sciences . Social Sciences .

أنه يعتمد في دراسة الوثائق والشعارات وأساليب الدعاية واستجابات الذاس على الاستبيانات. (⁽⁷⁾

ثانياً : أنواع تحليل المحتوى :

بعد معرفة مقيوم تعليل المحتوى ومقهوم المعتوى علينا أن نتعرف على أتواعه وأهدائه ، والمعدف على أتواعه وأهدائه ، والمعدف المواحة الرئيسية والخلاعة الرئيسية والخلاعة الرئيسية والخلاعة المستوبة التي المستوبة التي المستوبة التي المستوبة التي تعدم المستوبة المس

أ - تحليل المحتوى المهارى

ب - تحليل المحتوى المعرفي

أ - تطيل المحتوى المهارى:

يخضب تعلم المهدارات الحركسية لدرع من التحليل بطلق علية تحليل المهارة Skill المهارة المهارة المعارفة المتعارفة المتعارفة وفي مثل التحليل نجد أن المحتوى يتكون أساسا ماسلة مسن الخطسوات أو المهارات القرعية التي ينبغي أداؤها في تتابع معين حتى يتحقق المهارف.

و أفضىل طسريقة لتطبيل محتوى الأهداف العركية هي أن نتصور تصوراً ذهليا لجموع المطومات التي يتطلبها تحقيق الهدف في التتابع الذي تتم به . ⁽⁴⁾

ومن خصائص هذا النوع من التحليل:

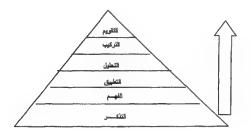
- الخطوات تنظم في تتابع معين ، وعلى المتعلم أن يمر بجميع الخطوات وفق تسلسلها.
 - كل خطوة يمكن تعلمها والتدرب عليها بصفة مستقلة عن غيرها من النطوات.
- ٣- مخـرجات كــل خطــوة تكون منخلات الخطوة للتالية، ولذلك يودى إغفال أي خطوة إلى عدم
 تحقيق الهدف .

بعض المشكلات التي تواجه هذه الطريقة :

- ١- من الضروري معرفة خصائص التلاميذ ، فإن ذلك يساعدنا على معرفة أهم المهارات الغرعية
 اللازمة ؛ والتي ينيفي أن تتضمنها عملية التطول .
- ٦- مسدى التقصيل الذي يجب أن يتوقف عاده تحديد المهارات الفرعية ، وهذا يتوقف على صمق وانساع خبرة المتعلم بالفطرات الموضوعة لذلك .
- " ينبغني أن يقدوم المحلل بعد حصر جديع الفطرات بتعديد المهارات التي قد يظهر في تعلمها
 صمعوبات تعلم حتى يركز تعربيبة عليها "".
- - ١- تحديد المهارات الفرعية المندرجة تحت المهارة الرئيمية في صورة خطوات متتابعة .
 - ٢- تحديد أي الخطوات تعتاج إلي تدريب .
- ٣- تصديف كل مهارة الرحية حسب نوع الأداء المتوقع . هل تحقاج إلى تذكر، أم تحتاج إلى تمييز ، أم حسل مشكلات .. إلغ ، فعن المغيد أثقاء صداية التعليل أن نقرر نوع الأداء الذي يميز كل مهارة فرعية .
 - ١- تحديد الصعوبة بالنسبة لكل مهارة .
 - ٥- تومنيح كل الخطوات في رسم تثايمها (٥).

ب - تحليل المحتوى المعرفى :

يخضيع المحتوى المعرفي توج من التحليل يطلق عليه التحليل الهرسي Analysis ، ويتطلب بد هندا الفرح در لهة كاملة بالمستوى عشى يحكن تحليله إلى مكولاته الفرجية ، والكن ينبضي على التعلق الفرجية الذي ينبضي على التعلق الفرجية الذي ينبضي على التعلق تعلمها لكي يتمكن مسن تعلم مهارات عقلية أعلى ، ومثل نائله الإالان المستمل أن يسلم تلامية ما المعلق التيام بتحليل هذه العهارة إلى مهارات فرجة رئيسية ا ويلاحظ أن نتاج هذه هو شكل هرمي يبدأ من القياحة بابسسط عناصر المهارة الم تردك هرمي يبدأ من القياحة بابسسط عناصر المهارة الم تردك العناصر تعقيدا كما ارتفعنا إلى قمة الهوم وصولا إلى الهند



شكل رقم (١-٦) تصنيف الأهداف المعرفية

ويقــوم هذا التصنيف على القراض أن إلقان أي مهارة من المستويات الطبا يستلزم إجادة المســتويات الأمنــى مرتـــة . قـــلاًا أمكن تحديد مستوى الهيف فإله يصبح من اليميور التعرف على المهارات الفرعية المقترجة تحتيا ، وتنظم هذه المهارات وفق تتابع منطقي مقبول .

كما أسدم "جانبيه " نموذجا للتعليم يمكن أن نستقيد منه في تحليل المحترى وفي تتظيم المحترى وفي تنظيم استام المهارات المنترجة قحت كل هدف ، ويذهب "جانبيه " الر أن الأنداط الساء كمة المر كمة تتألف

دائمـــا مـــن أعمال بسيطة ، أن اكتماف هذه الأعمال البسيطة ضروري حتى يستطيع الغرد أن يقوم بالسلوك .



شكل رقم (٦-٢) نموذج جانبيه للتعليم

ولقمد قام " جانييه " بتحليل السلوك على أساس تنظيم هرمي بادنا بابسط أتواع للتعلم وهو التعلم الإشاري حتى يصل إلى أكثرها تعقيداً وهو حل المشكلات .

وهذه المستويلات مرتبة على أساس تؤليد تحقيدها ومن المحسامين الأساسية التي يقوم عليها تموذج "جانبيه" أن إنقان أي مستوى متقام يقتضي بالضرورة إنقان المستويات الأملى منه . ⁽⁷⁷

ثالثاً: إجراءات تحليل محتوى الدرس

تبوــب عطــية تعليل معتوى الدرس عن تساول رئيسي يجب أن يضعه المحال) أمامــه وهو : لماذا هذا الدرس ؟. أي هل خُطط هذا الدرس ليتور حول مفهوم؟ أم مهارة؟ أم غير ذلك ؟

ومسن هسنا نصد عطوة تحاول المحتوى تكثف صا يتضمله الدرس من جوالب التعلم ، وتمساحد علسى مسيواعة الأهداف السلوكية بممورة واضحة ، كما تكثف عن الغموض الذي يكتف "تحديد الأهداف حيث توضح لنا كوف يُصاخ الهدف في المجال المسعيح ، حيث أن هذاك عَشاً شالع في صياعة الأهداف وهو صياعتها جمهماً في مجال واحد وهو المجال المعرفي .

إن تقطـة الــبداية فـــي تطول المحتوى هي الهنف التطهيم ، والهنف التطهيمي المُصاغ صـــياغة جودة يسهل عملية التحايل ، ويمكن المعلم من عزل المناصر الضرورية عن العناصر غير الضرورية .

ومن الممكن القيام بطمية تحليل المحترى وفقا للإجراءات التالية :

١ - قراءة الدرس قراءة لجمالية عامة :

وفي هذه الشطوة يتم قراءة للدرس قراءة فلمصمه عامة حتى يتم التعرف على الهدف العام من هذا الدرس وهو ما يمثل الخطوة الثانية .

٢ - تحديد الهدف العام من الدرس :

وفسي هذه النطوة إلا بعد المرور بالنطوة العام من الدرس ؛ أو محرفة لماذا وضع هذا الدرس ؟ و لا تتم هذه النطوة إلا بعد المرور بالنطوة السابقة وهي عملة القراءة الإجمالية للدرس .

٣ - الراءة كل فقرة من فقرات الدرس على حده:

بعد و مسمح و تحديد الهدف العام من الدرس تأتي هذه القطرة و هي قراءة كل افترة من فقرات المدرس على حدة ، وذلك الأن كل فقرة لها مرمي خاص يخدم الهدف العام الذي سبق تحديده .

٤ - تحديد ما تدور حوله كل فقرة :

حبِث أنه من خلال عملية القراءة المنظورة لكل فقرة على حده يتم تحديد ما إذا كانت هذه الفقرة تدور حول مفهوم أم مهارة أم قهمة ٥٠٠٠ الغ من جوانب التعلم المغتلفة .

٥ - وضع قائمة بجوانب التعلم التي يدور حولها الدرس :

مــن شـــلال الخطوات السابقة يتم تحديد قائمة بالجوانب المختلفة للتعلم للتي يدور حولها الــــدرس الذي يتم تطيل محقواه ، و لا يمكن الوصول إلى تحديد تلك القائمة إلا بعد للمرور بالخطوات السابقة .

٣ - صياعة هدف أو عدة أهداف حول كل فقرة:

رابعاً : المشكلات التي تصاحب عملية تحيل المحتوى

هذاك بعض المشكلات التي تتحرض لها عملية تحليل المحتوى ، ومنها ما يلي :

- ا- لا توجد طريقة مثلي حتى الآن ترتب على أساسها حملية تطايل المحتوى ، بل أن الطريقة المثلل المتحوى ، بل أن الطريقة المثلسي قد لا تتوافر في يوم من الأيام ، ومن الممكن الاعتراف بلائك ، فلل علم عملسية معتقد و لا يمكن اللتنوز بنقة بما يعدث في المواقف المختلفة ، كما أن دراسة السلوك الإنساني لم تكتبل بد ؛ وما ترال هذك المحدد من جوانب المموض التي تكتلفه.
- لا توجد هـ خالف المستراقهجية واحدة فتنظـ يم تتابع عناصر الخيرات التعليمية ، كما لا توجد
 استراقيجية واحدة مناسبة لكل المقطمين .
- ٣- كشير مسن للسفاذج أو الأطر النظرية التي تستغدم في تعليل المحتوى وفي كثير من تكابح عناصدره لم تخضيع للبحث الإمبريقي ، بل إن كثيراً من مؤلفي للعواد التعليمية ليست لهم هسلة مباشرة بالمتعلميات الذي تعد لهم هذه العواد ، على رغم وجود التناصات بأن تتنظيم الخبرات للمستعلم لا تحدث في قراغ ، فلا بد من وجود تفاعل مباشر بين من يقوم بتصميم تلك الخبرات وبين المتطبين القسيم.
- ٤- إن فعالسية أي أسلوب لتحليل وتتطيع التتابع سواء أكان ذلك في ذهن المحال أم في خطة مكتوبة تعسقد علسي الاسستخدام ، فإذا جعل المحلم عملية التحليل غاية في حد ذاتها فإن ذلك لا يجعل أسلوب تدريسية مرنا بالدرجة الكافية التي تسمح له باستغلال الثقافية التي قد تكون ذات فائدة تطبعية قصوري . ("").

خامساً : بعض الجوانب الإيجابية لعلية تحليل المحتوى

- ا من أهم الستائج التي نجذيها من عالية تعليل المحترى تجنب المشير التية في التكريس ، فكلما احتمد تدريس المطم على التخطيط كلما ازدادت فته بفعالية أسلوية في التكريس ، وكلما أصبح قادراً على أن يجد إجابة مقلمة السوال المخيف الذي يفرض نفسه في كل خطوة " ماذا ألمل بعد ذلك المحترى وتنظيم التعليم على أن يصبح التدريس موجها ومركز التحقيق الأطناف التعليمية المحددة .
- ٧- يمكن من خلال تحليل المحتوى تحديد نقطة البده بالنصبة لكل فرد وفقا القدرائه ، ورفقا القورى الفروق الفروق الفروية التي تكتسبها كل متطم ، كما يساعد تحليل المحتوى على زيادة كفاءة المحلم في مراجهة القروق الفرنية بين المتعلمين .
- من خال التحليل تصبح المهارات المعقدة أسهل تداولا إذ يمكن كنوزنتها إلى مهارات فرعية بسيطة ، وبالتالي تكون أكثر فعالية .

- سن خالال صلية التطيل يمكن للتحرف على كيفية تعلم المتطمين ، وما هي المتغيرات أو
 الظروف الذي كوثر في عديلة التعلم ؟ ، وما هي نواحي اختلاف الأفراد بالنسبة لمعلية التعلم.
)

سادساً : تطبيقات عملية

تدریب (۱)

أمسا كانت صابة تطبل المحتوى - كما أوضعنا سابقا - من العمايات الهامة التي ينبغي أن يتمكسن مسنها المعلم على يتمكن من التخطوط العليم لما يريد تدريسه ، قما هي الجوانب الإيجابية لعماية تطبل المحتوى - من وجهة نظرك كمعلم - . ؟

تدریب (۲)

لتطلبول المصنوى أنواع مختلفة وطرائق متعدة " ناتش هذه العبارة في ضوه توضيحك للخصائص للمختلفة لعملية تحليل المحترى .

مراجع القصل السادس

- ١- أحد جمال صقر (١٩٧٠). إنجاهات في التربية والتطيم ، القاهرة : مكتبة غريب ،
- أحمد حسين القانسي (١٩٨٤). الصراع العربي الإسرائيلي في مناهج التاريخ بالمملكة
 المتحدة ، القاهرة : مؤسسة الخليج العربي .
 - ٣- أنور الشرقاوي (١٩٨٧) . التعلم ونظرياته وتطبيقاته ، القاهرة : دار النهضة المصدية .
 - عابر عبد الحميد (١٩٨٦) . مهارات التدريس ، القافرة : دار التهضة العربية .
- رئسدي طعيمة (۱۹۸۷) . <u>تطيل المصتوى شي الطوم الإنسائية، مقهومه ، أسبه ،</u>
 واستخداساته ، القاهرة : دار الفكر العربي .
 - ٦٠٠ سير محد حسين (١٩٨٣) . تحايل المضمون ، القاهرة : عالم الكتب ،
 - ٧- مدير محمد ، محمد على (ب ٠ ت) تحليل المحتوى التعليمي ، القاهرة : مكتبة غريب .
- مىالح عبد العزيز ، عبد العزيز عبد المحيد (١٩٨٢) . التزيية وطرق التدريس ، القاهرة :
 دار المعارف .
- على عبد العظيم سلام (١٩٩٤). أثر تكامل مفهج الذه المدرية على الأداء اللغوي لتلاميذ
 المصلف الأول الإعدادي ، رسسلة تكثوراه غير منشورة، كاية التربية جامعة
 الإسكندرية .
 - ١٠- محمد زيان عمر (١٩٧٥) . البحث الطمي : مناهجه والتنياته ، جده : مطبعة خالد .
- ١١ محمد جمسال الديسن عبد الحميد (١٩٨٥) . بعض مداخل تحايل المضمون وتطبيقاتها في مناهج الطوم الطبيعية . قطر : حواية كلية التربية يقطي .
- ١٣ محمد أميسن المفتسي (١٩٩٥) . قدراءات في تطوم الرياضيات . القاهرة : مكتبة الأخبلو المصرية . ص صب ٤٧ – ٥٣ .

الفصل السابع

تنظيم بيئة الفصل

أولا ؛ المناخ المدرسى والبيشة المدرسية وبيشة الفصل : المفاهيم والحدود.

ثانياً : تعريف بيئة الفصل .

ثالثاً : أبعاد بيئة الفصل .

رابعاً ؛ التنظيم المكاني لحجرة الدراسة .

خامساً ؛ الشروط الواجب توافرها في بيئة الفصل .

سادساً : نحو بيئة إيجابية للفصل .

سابعاً: تطبيقات عملية على بيئة الفصل.

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل السابع (تنظيم بيئة الفصل)

- بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : --
 - ١- تحديد المراد من بيئة الفصل .
- ٢- توضيح الفرق بين بيئة الفصل والبيئة المدرسية والمناخ المدرسي .
 - ٣- تحديد أبعاد بيئة الفصل .
 - ٤- تحديد الفروق الكامنة بين بيئات الفصل المختلفة .
 - تحديد الشروط الواجب توافرها في بيئة الفصل .
 - تحدید أهمیة التنظیم المكانی لحجرة الدراسة .

القصل السابع

تنظيم بيئة الفصل

مقدمة:

منظرت البيئة – غلال السنوات القابلة الماضية – باهتمام علمي كبير ، ولقد كالت البيئة المدرسية وسا تتضمنه من بيئة الفساس من المجالات التي نالت جزءً أكبيراً من هذا الاختمام ، فقد أهم كثير من اللتر وبين بدراسة البيئة المدرسية عامة ، والبيئة المسنية – بهيئة الفساس – بشكل خاصه بمحيث تتشبر باليمنس ، فمن خلال خاصه بمحيث تشدرس المتشبق العام الذي يجمع القلامية والمعام مع بعضهم اليمنس ، فمن خلال الفصيات المدرسي يحدث الاتصال والقاما في المبارات المتصلة يتقابذ الدرس ؛ وهو ما يطلق عليه المستريس ، فالقصيات المدرسي هلة قفاها فيتام بتواميكية يقوم فيها المعام بدور المرتدد والموجه من أجاب تتشيق إنجابية التحديد خبة في الوصول إلى الإفعادات المنظرية .

ولكن ٠٠٠ هناك بعض الأمور الغلمضة والتي نود توضيعها ونوردها في الأسئلة الآتية:

- ما المقصود بالبيئة الصفية ؟
- ما أيعاد بيئة القصل ؟ وما أتواعها ؟
- ما الشروط الواجب مراعاتها في القصل المدرسي ؟

كــل هذه التساؤلات سيجاب عنها في الصفحات التالية بشكل مبسط ، راجين أن نصل إلي توضيح مفهوم بيئة القصل وهلاكته بالمفاهم الأغرى في البيئة المدرسية .

أولاً: المناخ المدرسي والبيئة المدرسية وبيئة الفصل: المفاهيم والحدود.

ويهتم المعربين وعلماء النفس بدرنسة الملاكلة الارتباطية بين الإنسان والدينة، المابينة ملاكمة للإنسسان وهسو منامس لها ويتكيف مع تقوراتها ، فأي تقور في الدينة يصلحبه تقور نفسي وسلوكي واجتماعي في الإنسان ، وأي تقور في الديئة مرده إلى الإنسان .

هــذا إذا تظــرنا إلى البيئة. بصفة عامة ، فإذا تظرنا إلى بينة الفصل بصفة خاصة تجدها كذلك أيضاً ، فالتلميذ يتأثر بها ويوثر فيها .

وتنشير بيئة الفصل من المجالات التي حظيت باهتمام البلحثين في مجال التعريص مؤخراً ٢ مــن منطلق أن بيئة التمام الجيدة تزدى إلي نواتج تطوية جيدة . غير أن مفهوم بيئة الفصل يشترك محــه عدة مفاهم مشابهة - والتي سيئم توضيحها خلال الصفحات القادمة - ويمكن تناول مفهوم بيئة القصال من خلال تحريف البيئة ، والقصل ، والبيئة المدرسية والمناخ المدرسي ، وأنواع بيئة القصل وأبعادها .

وإليك هذه المناصر على النحو التالي :

🗖 تعريف البيئة : Environment

البيسنة هي الإطار الذي يعيش فيه الغرد ويؤثر فيه ويتأثر به ، وكلمة البيئة لمعرياً تعني : المسئزل ؛ وهو كل ما يحيط بالفرد أو المجتمع ويؤثر فيهما ، ويقال : بيئة طبيعية ، وبيئة اجتماعية ، وبيئة سيفسية .(* ١٦: ١٦)

ويجب فهم البيئة على أنيا كل ما هو خارج ذلت الإنسان ويعيط به بشكل مباشر أو غير مباشـــر ، وجمــيع الانشطة والدوثرات التي يستجب لها الإنسان ويدركها من خلال وسائل الانصمال الدخلفة . (۲:۲)

□ تعریف الفصل: Classroom

ويمكن تعريف الفصل خلال الإجابة على عدة تساولات هي :

- ما الذي يلصق على جدران الفصل ؟ وهل يقوم باللصق التلاميذ ؛ أم المعلم ؟
 - · ما أون الجدران ؟ وهل المقف مزين ؟
 - كيف يرتب الأثاث ؟ وهل هو عمل شفصني ؛ أم مجموعة عمل متعاونة ؟
- هل كل المقاعد مرتبة بشكل يساعد على رؤية السبورة وكل المصلحات الرئيسية التعليمية ?
- هــل الفصسل يحتوى علي مصادر مطومات غاصة مثل (كدييونر مكتبة ٠٠٠٠) ؟ ، و هل
 هـي سهلة الدنال للتلاميذ ؟ و هل تستقدم ؟
 - -- هل القصال نظیف ؟
 - هل الفصل شبابيك ؟ وهل هي سليمة لم مكسورة ؟

ققد شدمك العريات في الشئيفات التحور من حجرة الدراسة ، فقد كانت حجرة الدراسة ، فقد كانت حجرة الدراسة إحدى قسوى القيسر في التعليم ، حيث كان الفصل بطاية المجال الذي يعزز من سلطة المعلم ، اذا المتقاست أماكسن الدراسة إلى مغازل المعلمين أو مساكن التلاميذ ٠٠٠٠ وعموماً فإن حضور التلاميذ والمعلمين وتجاريهم كان يقطور في التجاه منزايد .

ويالنظر إلى العمل اليسيط في حجرة الدراسة كتمريك المقاعد في صغوف مرتبة إلى حلقة ملاقضية تجمد أن ذلك يعد دلولاً على اللغيو ، وقد كانت الفوضي والعشوائية علامة مميزة لكثير من حجرات الدراسة في السجيلات .

وألهـــيراً . . فقــد انســـتهى العمل بالأجراس التي تهمم التلاميذ في لصوابهم، وتنهى حديث المطـــم ، فقــد اصـــتمد الثلاميذ حلى واقت محدد ، ففرى أن كلاً من المطمين والتلاميذ ينظرون إلي ساعاتهم ايذقاً بالتهاء الوقت المخصص للعصمة .

- ماذا تقدم حجرة الدراسة ، وقيما تقيد ؟
 - وكليف ومكن الاستفادة منها ؟

المسدوال الأولى هسو جزء من الأسئلة العاملة التي ينفذها المحلمون من خلال مهنتهم ، أما المدوال الثاني قهو السوال العلمي الذي يونجه المدرس كل يوم .

ولسذا نرى أن حجرة الدراسة توفر حيزاً للقوام بنشاط مقصص في واقت محدد ، ومن هنا كانت الملجة للفصل المدرسي (١٤:١٠- ٢٦) .

المدرسية	والبيئة	لمدرسي	ىناخ ا	1	
hool Climat	رس <i>ي</i> : e	، المناخ المد	تعرية		

تعريف المناخ المدرسي : School Climate إن مفهــرم المسلناخ يتمسم بالشــمواية ، وهو أعم وأشمل من مفهوم الليئة ، ويعرف المناخ المدرسي بكه القاصية الليئية العامة دلخل سيتي مدرسي محين .

School Environment : تعريف ثلبينة المدرسية

إن البيئة للمدرسية يدخل في تشكيلها مجموعة من العمليات التي تحدث دلخل حجرة الدراسة ، وفي المدرسة ككل ، فالبيئة المدرسية أهم وأشمل من بيئة الفصل . (1: ° 7 - ° °)

ثَلْمًا : تَع بِفَ بِئِنَة الفَصِل : Classroom Environment

لاحــنذ الباحــثون فـــي دراســة بيئة الفسل استخدام عدد من المصطلحات مثل: المناخ Climate ، والحـــو Catmos ، والمحــوط ، وعلى المتافق المتافق ، إلا أنها جموها تشوير إلى التفاعل الحادث داخل حجــوات الدراســة بيــن المحلم والتلاميذ وبين التلاميذ بصفهم البحض ، وتعكير بيئة المصل نظاماً المتام وعاده أن سلوك التلاميذ نقط أو التفاعل بين المعلم وتلاميذه . وعلى المتام وتلاميذه خصمه ، وإنما يشمل أيضنا ويدرجة مساورة التفاعل بين المعلم وتلاميذه خصمه بحض ، (" : ١٨٠ - ٢١)

وتمسرف بيسئة للفصمل بأنها للبيئة للفسية والاجتماعية أو الظروف النفسية والاجتماعية السائدة في للفصل الدراسي (١٩٨٠)

ويدكن وصنف بيئة لقصل بأنها مجموعة العوثرات أو العوامل الفيزوقية والاجتماعية ال**تي** يدركها للتلامية . (* ^(ه : ١-٥)

ولمــــا كتابــــت بيـــــة الفصــــل تتأثر بعده من المتغيرات ، وهي في الوقت ذاته تمثل نظاماً لوتماعياً ؛ فلقد قلم "كبرت ليفين " بوضع تصور للملاقة بين الغرد والنيئة ، والذي عبر عنه بالصيفة العمروفة

والنَّسي تعنى أن السلوك (ص) دللة للتفاعل بين الفرد (ف) ، والبيئة (ب) كما يدركها هذا . .

القرد .

ويمتسبر هذا للتصور من التصورات النظرية التي يمكن أن يستنتج منها أن بيئة الفصل ~ كما يدركها التلميذ ~ من الممكن أن تؤثر في تطمه . ويرى بعض الطماء أن انتجاهات التلاميذ (أحد لواتج التعلم) دالة لكل من المنطم والمعلم وبيئة التعلم والذي عبر عنه بالصحيفة المصروفة

$$Y = F(S, T, E)$$

حيث (Y) تعتل نواتح القعام ، دالة النفاعا بين كل من (S) والذي تشمير إلى الثلميذ ، و (T) والذي تشمير إلى المعام، و(E) والذي تشمير إلى البينة. (TAT - TAT: T) وأســـفرت البحوث التي قامت بدارسة بيئة للفصل عن : أن بيئة الفصل بخر : طي سلوك الطالب وانجاز النه . والمست أن تنقض السلوك ينز ايد بسبب تله مراقبة المعلمين التلاميذ ، ويزاداد التنقض عند الأطفال فوي الشاكل أنكثر من لأخوين (* : ۲۰ - ۲۰) .

وتفسطف بيئة اللسل عن بيئة المدرسة . فيئة المدرسة أعم وأشمل من بيئة الفصل ، المؤذا كانست بوسئة للفسسل تتضمن الملاكفة بين المعلم والثلاثية وبين التكادية بمضمه بعض ، فإن بيئة المدرسة تتضمن الملاكسات بين المعلمين بمضم البعض، وبين المعلمين وإدارة المدرسة ، وبين المعلمين والتكامية ، وبين التكامية بعضمه بعض،

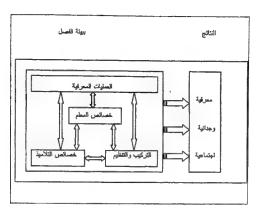
وكذلك فين البحوث التي لموريت على بيئة المدرسة قد اعتمدت على الدراسات التي أجريت على مناخ المنظمات في مجال إدارة الأعمال وترتبط مباشرة بمجال الإدارة التطبيعة باعتبار أن المسدارس مؤسسات رسمية تدار كما تدار المؤسسات الأخرى في المجتمع ، بينما بحوث بيئة القمسل همي إحمدى مجالات المتمام العربين ، فإذا كانت بيئة القصل تقاس من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين ، فيئة المدرسة تقاس من وجهة نظر المعلمين والإداريين في المدرسة .

ويمكن تعريف بيئة الفصل إجرائياً على أنها الملاقات القائمة بين المطم واللاميذه ، وبين التلاميذ بمضهم البعض (٢٠١٤-٢٨١)

ومن مجمل الأراء السابقة نستنتج بمحض النقاط الهاسة الدالة على مفهوم بيئة الفسل وذلك على النحو التالي :

- تتضمن بيئة الفصل الطروف النفسية والاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي.
- ٢- تتضمن بيئة الفصل العوامل الفيزيقية التي يتألف منها العوقف داخل الفصل الدراسي .
 - ٣- تتضمن بيئة الفصل الديتاميكي بين المعلم وتلاميذه ، وبين التلاميذ بعضهم البعض .
 - التضمن البيئة المدرسية بيئة الفصل فهي أهم وأشمل منها .
- وتتسير بيئة الفصل برجود مجموعة من المحددات والمخرجات والتي وصحها موس
 وهسي تشير إلى دراسة البيئة الخاصة بالقصول ، وإلى أن نتائج التلاميذ مرتبطة بالتائج
 المعرفية والإجتماعية والطلبة .

ومن الممكن توضيح هذه المجددات والمخرجات من خلال الشكل رقم (٧ - ١) التقي :



شكل (٧ - ١) يوضح محددات ومخرجات بيئة الفصل

ثالثاً: أبعلا بيئة الفصل

(أ) البيئة النسجتماعية للفصل Classroom Psychosocial Environment

وقصد بالبينة النفسجة. عنه الستجابة القصل * استجابة الثلمية القلطية الذي تمبر عن مجموع إدراكاته لخصسانص الملاتسات الاجتماعــية والوجائية التي تحدث بين أعضاء الفصل والأساليب الذي يتهمها المعلم في تنظيم وضابط الفصل وتحقيق المهمة التعليمية .

ونتضمن هذه البيئة عدة أبعاد مميزة لها وهي :

- - ۲- المشاحنة : تعبير التلميذ عن مدى التوتر وعدم الاتفاق بين التلاميذ .
 - ٣- الرضـــا : تحيير الثلميذ اللفظى عن الدرجة التي يتقبل بها فصله .
 - المحابساة: تعيير التلميذ اللفظي عن مدى وجود معاملات داخل الفصل.

- ٥- تأبيد المملم : تعيير التلميذ اللفظى عن إدراكه لدعم المعلم له داخل الفصل.
- الترتیب والتنظیم : تعهیر التامیذ اللفظی عن إدراکه للنظام داخل الفصل .
- ٧- وضوح قواعد السلوك : تعيير الثلميذ اللفظي عن إدراكه لقواعد السلوك دلخل
- ٨- توجيه المهمة : تجير الثلميذ اللفظي عن إدراكه لمدى توقير أنشطة في الفصل.

(ب) البيئة الفيزيقية للفصل Classroom Physical Environment

يقصد بالبيئة الفيزيقية المتجابة التلميذ اللقطاية التي تحير عن مجموع تقديراته للخمسائص للفيزيقدية مسن (الردهام ، ضوضاء ، موقع الجنوس داخل الفصل) والذي يتكون منها الموقف داخل للفصل .

وتتخدمن هذه البيئة عدة أبعاد مميزة لها وهي :

- ١ الايفحسام Crowding : وهو حالة نفسية أن ذائية ، ولكن يسر الأفراد بخبرة الاردحام يجب أن
 يحكم الأفراد على أن مقدار ألمسلحة المتاهة أقل من السنترى المطلوب الإحباز أهدافهم ، ويجب
 أن يشعروا بحم الراحة أو عدم المعادة نتيجة القيود الموضوعة عليهم .
- ٢ الضويضاء Noise : وهي الحالة الناسوة التي يشعر بها التلميذ كما تطهر في تمييره اللقطى عن الممائني والمشاعر المختلفة التي يديها نحو الأصوات المنبعثة من خارج اللحمل .
- ٣ موقع الجؤس دلغل القصل Seating Position : هو المدالة اللغسية التي يشعر بها التأميذ كما تظهر في تعييره اللغطي عن المعافي المخطقة التي يهديها دعو أماكن الجؤوس داخل القصل (١: ١٠٠ ٥٠٠) ويمكنن النظر إلى البيئة القيزيقية للقصل الدراسي على أنها القواغ الداخلي المكتمن تقطع الأثلث ، والذي من خلاله يتم تقدم الإرشادات في المدرسة (١٠٤٤: ١٧٢).

□ أنواع بيئة الفصل:

بيسة الفصل من الأمور الذي شغلت الكثير بالدراسات والأبحاث والذي وجد منها أن بيئة الفصل لها نوعان رئيسيان هما :

- سئة الفصل المفضلة .
- بيئة الفصل الواقعية .

ولكل نوع أبعاده – الذي أسفرت عنها الدراسات – الذي تعيز كل بيئة عن الأخرى ، وهما على النحر التالي :

(أ) بيئة الفصل المقضلة :

Preferred Classroom Environment

يميز هذه البيئة عدة أبعاد هي :

التقريد Personalization : وهو مدى مراعاة المعلم لمشاعر التلاميذ وميولهم والدراتهم .

- لا سلوخة Participatin : وهسى طسويقة المعلم في التدريس ومدى إناحته التلاميذ فوصل لمناقشته أنشاء الدرس .
- ٣ الاستقلال : Independence وهـو مـدى إتلهـة القرصة لكل تلموذ في القصل أن يفتار
 الأمور التي تقصه .
- ع ــ البحسث Investigation: وهو مدى اعتماد اقتلاميذ على أساليب حل المشكلة والثفكير العلمي
 في حل الأسئلة التي يتقونها من المحلم في القصل .
- ه الستمايز Differential : وهسي مدى مراعاة العطم القروق الفردية بين التلاميذ عاد استخدامه
 لطرق التدريس والوسائل التعليمية .

ب) بيئة الفصل الواقعية :

Actual Classroom Environment

يميز هذه البيئة عدة أيماد هي :

- ٢ ~ مهمات المعلم قسي القصل Task Orientation : وهي المهام التي يقوم بها المعلم داعل القصل مثل: الشرح ، والمناقشة .
- ٢ الكفاءة Competence : ويقسد بها قدرة الفرد على التطم من خلال أداء المهام الخاصة به
 دلفل القصل الوأحد .
- ٣ الترتيب والتنظيم Order and Organization : وتصنى أن تكون تطويات المعلم والعدمة
 احدث نفيما كل تلديل بسبولة .
 - وضوح القانون Rule Clarity : ويقصد به أسلوب المعلم في تتفيذ قوانين تنظيم الفصل .
 - منبط المعلم Teacher Control : ويقصد به قدرة المعلم على ضبط التلاميذ داخل الفصل.
- الـتجديد Innovation : والمقصدود بــه اتباع المعلم للأساليب المعديثة في التدريس ومحاولته استخدام أساليب شافقة .
 - ٧ الاندماج Involvement : ويقصد به مدى تفاعل التلاميذ مع المطم في الفصل .
 - ٨ -- التمارف Affiliation : ويقصد به تمارف الثلاميذ على بعضهم بعض داخل القصل .
- 9 تأسيد المعلم بالتلامية (١٠٠ : ويقصد به مدى الاعتمام الشخصي المعلم بالتلامية (١٠٠ :
 ١٠٠ ٨-٠٠)

رابعاً: التنظيم المكاتى لحجرة الدراسة:

تـــثار فمسي السنوات الأخيرة خلائك حادة في الأروقة التربوية حول فن المسلرة المدرمـــية والتصميم المكاني للفصول . ولمل أشهر ألوان هذا الخلاف ما يسدور حــول الفصول المفتقة ، فدعاة النوع الأول : يرون ضــرورة الحرية للمسلحة المكانية للفصل ومدها إلى خارجه ، وفي رأيهم أن هذا

يسودى إلى مزيد من الحرية والإنسانية للمعلم والنلميذ . إلا أن دعاة النوع الذابى:
يرون أن الفصول المفتوحة توجد للمعلم عدداً من المشكلات غير المالوفة فيما يتصل
بالستعامل مع عدد كبير من التلاميذ ، فهم ينشطون في مساحة مكانية محدودة ، مما
يتطلب تكسريس مقدار أكبر من الطاقة لحفظ النظام وجذب الانتباء وجعل التلاميذ
أكسش الشعالاً بأنشطة الفصل ، وقد يكون هذا كله على حساب تشجيع التلاميذ على
أشباع ميولهم وعلى القصمي الحر ، وعلى العمل بمعدلهم الشخصي .

إلا أن مسا نسريد التأكيد عليه هذا هو أن طبيعة المهمة التعليمية هي التي تحسدد الخصائص المكانية لموقف التعلم ، وفي هذا الصند توجد صديغ مختلفة يمكن الاختيار من بينها تهماً لطبيعة المهمة وهي :

 التمط التقليدي للقصى : بمقاعده وصفوفه وممراته والمكان شبه الثابت للمعلم فيه .

٧- تقسيم التلاميذ : وذلك ينقسيم إلى جماعات صعفيرة جداً عديدة اعتماداً على مدخلاتها المسلوكية - أي ميولهم وقدراتهم ومدى انتباههم وغير نلك - ، وإعداد مواد تطبيعية ملائمة ، وتغيير تكوين الجماعات واستقاه المصواد التطبيعية تبعا الختلاف هذه المدخلات السلوكية .

٣- استخدام فريق التدريس: Team teaching في الفصل الواحد ويتطلب هذا بالطبع تغيير نمط أنشطة التتريس بحيث يتضمن فكرة تقسيم العمل والملطة ، فالفصول المفتوحة تتجاوز الحدود المكانية التقسيدية الفصل على نحو يسمح بتنظيم مكاني مرن يمكن موامعته مم الأنواع المختلفة لمهام التعليم .

3- تجاوز هدود الفصل - بل والمدرسة: والخروج بالتلاميذ إلي مؤسسات المجستمع (كالمصسلام والمزارع والمتاجر) لتتولى عملية التعليم ، وفي هذه الحالة تصبح وظيفة الفصل محدودة للغاية وتختص بأنشطة محدودة وممارسات تعليمية متصصمة (1).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين الاتجاه نحو المدرسة وقد أن التلاميذ الذين يفضلون وقد و المدرسة وتحو الذي يفضلون الجارس في المقاعد الأمامية المفصل حصلوا على تقييم موجب في التعليم ، والتلاميذ الذيسن يفضلون الجارس بالقرب من الأصدقاء يظهرون حاجة كبيرة للاتتماء ؛ أن أنهسم أكثر حساسية ، بينما التلاميذ الذين يفضلون الجارس في مؤخرة الفصل لديهم اتجاه سائين دو التعلم ولحو قدرتهم على النجاح (٢٠٤٠)

كما نجد لمقاعد ولدراج التلاميذ دوراً خطيراً على صمحة التلاميذ ، ذلك لأن معظم الأمراض وأنواع التعب الظاهرة تأتي نتيجة للجلسة السيئة ، في حين أنه عندما تكون جلسة التلميذ مريحة فإن ذلك يساعد على زيادة الانتباه والتركيز ، لذلك يجب مراعاة بعض الأمور في مقاعد وإبراج التلاميذ ، من هذه الأمور :

كفاية العدد .	
المثانة لمقعد تلميذ المدرسة الإبتدائية لما له من ميل للحركة والنشاط.	

أن يكون المنضدة مسند الرجلين بساعد التلميذ على تركيز وضعه ، ويبعد
 الرجلين عن رطوية الأرض . -

 أن يكون ارتفاع المقعد ملائماً الطول ساق التلميذ بحيث يكون جسمه معتدلاً، وظهره ملاصقاً لمعند المقعد .

□ يصمم الدرج بارتفاع مناسب . (١: ٢٠-٢٠)

خامساً : الشروط الواجب توافرها في بيئة القصل :

توجد علاقة بين الحالة النفسية للتأميذ والمكان الذي يتواجد فيه ، ومن هذا كانت الحاجة إلى : توفر الإضاءة الجيدة ، والتهوية الكافية ، الأثاث المناسب لهذا المكان - بيئة الفصل - لإثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم ، وتحقيق المفرض المحادب .

ومن الشروط التي يجب توافرها في الفصل المدرسي ما يلي :

١- مسلحة القصل :

قُـــدرت المساهة الصالفية القصال الدراسي بأنها تساوى 24 متر مربع ، والسعة الموصمي بهــــا ٢٥ تلصـــيدا بالقصل ، ويتم فيه إلقاء الدروس النظرية والمناشئات والاغتبارات ، أي أن نصيب الثلميذ من مساحة الفصل بساوى أكثر من المعتر العربيع بعكار حشر المثر .

٢- موقع القصل :

يستثائر موقدع الفصيل بصدة أثنياه ، منها على سبيل الدئال : الأصوات (الضوضاء -المصيداع - القطارات - تقاملع الطرق - حركة الدرور) ، والروائح (أسكان الطعام - الكاليتزيات) والمسائلر الفارجية عن الفصل تلمين التلامية عن الدرس مثل (أسكان الرياضة - أسكان الشجارة -حركة الدرور) ، فيجب اغتيار المواقع الذي تلك فيها مثل هذه الأشياء على قدر المستطاع .

٣- شكل القصيل وتظلم ترتبيه : أ

من شروط الفصل الدراسي أن يكون شكله ممينا على تيمير الاتصال بين المحلم وتلاحيذه ، ممساحداً حلى إثارة التباه التلاميذ ، حائلا دون تعيم ، باهناً على ترايد السرور في أفضهم ، فشكل الفصول الدراسية في الوقت الحاضر أماكن للاستماع إلى ما يلقى ، والإطلاع على ما يكتب ، ويكنها لا يسد أن تصبح أماكن للممل والتجريب والمشاهدة والبحث ويوضع شكل رقم (٧ - ٢) نعطاً لترقيب لسلس نقصل ويخلصة ما يتناسب مع تلاميذ المرحلة الثلاوية .

الإشاءة: -4

ترتسيط الإضمامة بالمحيد من العوامل مثل الحجم ، وشكل المجموة ، وفوئ الطلاء ، ونوع رُجاح اللوافلا ، ودرجة نظامة اللمهات ، ووجود عواقق تؤثّر على الإضماءة الجودة تتطلب توزيع مطابع الضوء مع شنيط النويع الإضمامة الطبيعية والمستاعية في المفصول الدراسية .

وينبشـــي أن تكـــون الإضاءة من يسار التلموذ ، وأن تكون جيدة بحيث يقيسر لتلموذ المقحد الأخير رؤية السيورة برضوح .

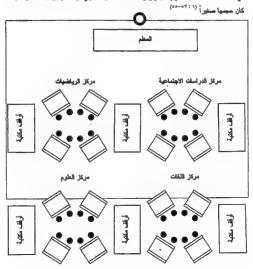
فـــــلا بد أن يكون هذلك مجهوداً مصناعاً الكوين مصادر مناسبة الإضاءة لإيجاد نسق من الأوان يكون مساحداً على عدم إصابة العين بالقائق والإرهاق ، وينيفي أن تقوفر في الفصل اللوهات الجميلة للتي تبحث على الراحة وهذوه الأعصاب .

٥- التهوية :

التهوية إحدى المتطلبات المهامة از لحة التاميذ وصمحته من خلال تأثيرها العباشر على نقاء الهمسراء وحركمة ، فهجب أن يقتمر الهواء كل عشر دقائق ، وأن يكون في حجرات التدريب تهوية صناعية ، وذلك متى يشعر التلاميذ بالمشاط والعبوية . <u>وسمن مميسارئ مسوء الستهوية:</u> نقص لارة لتلاميذ على متابعة للمحار وفي الدوس : والشعور بالكمل والديل إلي الدرم ، بالإضافة إلى أن سوء التهوية وازدحام القصل بالتلاميذ يساعدان على انتشار الأمراض المحدية للتي تتقل جرائيمها بالهواء عن طريق انتفس .

٧- الطلاء :

تعد المعناية بطلاء الهدران ولتنهل الأوان الأبراب والنوافذ من الأمور الهلمة ، ذلك لأننا تستقاهل مع الأوان – لاتصورياً – فهناك أوان تثاير في النفس الشعور بالسعادة والسرور والنشاط ، سع ملاحظة أنه كلما تكاتب أوان المجدران والسقف فاتحه أدى ذلك إلى الإحساس برحابة المجرة مهما مع ملاحظة أنه كلما ما كانت الوان المجدران والسقف فاتحه أدى ذلك إلى الإحساس برحابة المجرة مهما



شكل (٧ - ٢) يوضح إحدى الصور التنظيمية المديثة لجلوس التلاميذ

سادساً : تحو بيئة إيهابية للقصل

أوضسحت بعض البحوث التربية أن التلاميذ يفضلون بيئة الفصل الإيجابية التي يدجزون - من خلالها - أعمالهم بطريقة أفضل من البيئة السلبية .

ويمكسن الستعرف على إذا ما كانت بيئة المفصل التي تعارس فيها عملية التعريس فعالة أم غير ذلك من خلال تعايل سلوك فتتاضيذ في المصل وفق المحاور (تاتاية (٢١٠ : ١٢٤ - ٢٤٠)

١٠٠ الرضا والسرور:

- بعض الثلامية لا يجون الفصل .
- بعض التلاميذ ليسوا سعداء في الفصل .
- يتمتع التلامية بالسل المدرسي في الفصل .
 - متعة القصل ومرحه .

٢- التقاعل والإمتكاك :

- يتشاجر التلامية دائماً مع يعضهم اليعوس.
- يمض التلاميذ لا يحبون التعاون مع زمالتهم.
 - عديد من التلاميذ يحبون العنف .
 - يفضل بعض التلاميذ العزالة ،

٣- المنافسة :

- معظم التلامية بريدون أن يكون عملهم أنشل من خير هم .
- بشمر بعض التلاميذ بالذنب عندما لا يفطون مثل الأغرين .
 - يحاول بعض التلاميذ تأدية عملهم أفضل من الأخرين .
 - يتسابق التلاميذ لمعرفة من سينتهي أو لأ.

و- عدم التظهم :

- يمسب أداء للمل في المل -
- يودى معظم التلاميذ تكليفاتهم في القصل .
 - منحوبة أداء الحل المدرسي .

٠- المبدالة :

- يحب التلاميذ يصنهم بعشاً كأميدقام ،
 - كل الثلاميذ في فصلي أصدقاء .
 - يعش الذلن ليسوا أصدقائي .
- كل التلاميذ في فصلي يحبون بعضهم بعضاً.

سابعاً : تطبيقات عملية على بيئة الفصل

تتريب (١)

فسي ضدوه دراستك الشروط الواجب توافرها في بيئة القصل ضع تصورك لكيفية علاج بمض مشكلات التلاميذ الذين عبروا عنها بالمبارات الثقية :

تصور العلاج	عبارات التلامية	
	الفصل غير جيد التهوية .	0
	لا أجب زملائي في الفصل .	(1
	أشمر بالقلق أنثاء وجودي في الفصل .	(1
	إضاءة الفصل ضميقة .	(£
	الفصل مزدهم بالتلاميذ .	(0
	الفصل ضيق ولا يساهد على معارسة الهوايات .	7)
	لا أرمى السيورة جيداً في الفصل .	(Y
	غالباً ما تكون علاقاتي مع زملائي في الفصل خير طبية .	(^
ļ	ترجد شوشاء شديدة بالمدرسة .	(1

تدریب (۲)

أنسراً الصيارات التاقية ، وإذا وجدت الوصف المذكور بالجبارة ينطبق على الوضع الذي يكسون علمية الفصل عدد تدريس المجموعة المذكورة ، ضع علامة (*) تحت خانة " نعم " أمام رقم العبارة الذي تراها أنها تعلبق ، أما إذا وجدت ذلك الوصف لا ينطبق قصع نفس العائمة تحت خانة " لا " أمام رقم العبارة الذي لا تطبق .

مقياس بيئة الصف / الصورة المختصرة (١)

Y	تمم	العيارات
		١ ييذل التلاموذ مجيوداً كبيراً في مقرر () (٢)
	ļ	٢ - يمرف تلاميذ () يُعنىهم البعض يصفة جيدة
	1	٣ – نادراً ما يدريش معلم () مع التلاموذ غارج للموشوع
,		 ٤ - الوقب المقصب المناقشة الجوانب المرتبطة بالمادة الدراسية في
		مصة ()غير كاف .
		٥ – الصل في حصة () عالي التنايم .
		 ٦ - يقشع التلامية في حصة () لمجموعة من الأنظمة إ
		والقوانين .
		٧ - يشرد ذهن التلاميذ كثيراً في حصة ().
]	٨ - لا يهتم تلاميذ () يالتعرف على أقراتهم .
		٩ - يولي معلم () التلاميذ اختمامه الشخصي .
		١٠ - ينهي معلم () الدرس في الوقت المتاح الحصمة
		١١ - يلتزم التلاميذ بالهدوء في حصة ()
		١٧ ~ تتغير الأنظمة والتطيمات كثيراً في حصة (
		١٣ - يغوم الملل على التلاموذ في حصة (
		١٤ - تكونت كثير من الصداقات بين التلاميذ في حصة ()
	}	١٥ – يمــامل معلــم () التلامـــيذ يروح الصداقة وليس من واقع
	1	المسئولية
		١٦ – لا يكلف مطم () التلاميذ بكثير من الواجبات.
	1	١٧ - يعبث التلاميذ كثيراً في حصة ()
		١٨ يرضح معلم () ماذا يعل يمن يغل بالأنظمة .
	1	ا ١٩ - يصنفى معظم الثلاميذ للمعلم في حصة (

⁽¹⁾ يستخدم للمعلمين والتلاميذ

⁽¹⁾ يكتب في الفراغ أسم المادة (أحياء مثلاً)

		٧٣٠	
¥	žen.	المارات	
		ين سهدوعة عمل من تلاموذ () لإنجاز	۲۰ – مسن السسيل تكن
			عمل مشترك .
}	}) ألسى جهده لساعدة الثلامية	۲۱ — يېذل مطم (
	1	، حصة () مكاناً التألف الاجتماعي	۲۲ – يعتبر الفصل خلال
1			•
1		سة ()	٢٣ – تكثر الضوضاء في
) للتلاميذ الأنظمة والقوانين التي عليهم	۲۴ پورشنج مطم (
1	1		إكباعها ،

ندريب (٣)

-- في تصورك كمعلم:

ما المناصر التي يمكن أن تكمل بها الجدول التالي ؟

المناصر	ما يجبُ توفره فيها
	 بعيد عن المصانع وحركة المرور .
١) موقع الفصل	
1	– بسيد عن أماكن الطمام ومالها من روائح
	نظافة لمباث الفصل .
٧) الإضاءة	 التوافذ زيملمها من التوع الجود ،
i	
	- القصل صالح لاستغدامه في أكثر من خرض تعليمي
٣) شكل الفصل	 بالفصل أوحات جديلة تبعث على الهدوء والراحة النفسية
	- تتوافر الفصل التهوية الطبيعية .
٤) التهوية	 تتوافر لحجرة الفصل التهوية الصناعية .
	- بالفصل عدد معين من التلاميذ .

مراجع القصل السابع

أولاً: المراجع العربية:

- ١٠ مسامي قنصي عسارة : (١٩٩٣) ، والسع الموقي المدرسية ومدى وقائيا بأغراض العملية
 التعليمسية بمحافظة البحيرة ، وسلة ملهستير خير منشورة ، كلية التربية ، جامعة
 الإسكندرية .
- ٣- عبد العلم أحمد حسن ; عبد الرحمن محمد السعدلي . (١٩٩٧) . بيئة العمل وعلاقاتها بكل من القصميل والاتجاه نحو العلوم التلامية العلمي الإعدادي ، البرايمر العلمي السرايم " نصو تطبيع أساسي أشبل" في القترة من ٣-٦ أخسطس ، القاهرة : الجمعية المصرية المنامج وطرق التدريس .
- ٣ عبد اللطب ف حميد الرائقي (١٩٩١) ، بيئة الصف في مقررات العلوم بالمرحلة الثانوية كما يتركب العملمون و التلاسية و عائلة ذلك بالتحصول الدواسي ، مركز البحوث التربوية و النصبة ، مكة الدكرمة ، بحث ٣٣ .
- خواد أبو حطب ، أمال صادى . (١٩٨٤) . طم النفس التربوي ، ط٢، القادرة : مكتبة الأدباو
 المصرية .
 - مجمع اللغة المربية . (١٩٩٢) . المعجم الرجيز ، الهيئة العامة اشتون المطابع الأميرية .
- ٦- محمد هشمي حمسين . (١٩٩٤) . المسلوك العنواني وعلاقته بمتنيرات بيئة القصل كما يتركب الاسمية المسلود غير المسلود غير مسالة ماجستير غير مشورة ، كانية الذيهة ، جامعة الإسكندية .
- حصد مسلير مسليم وأغرون . (١٩٨١) . <u>طوم البيئة</u> . الجزء الأول ، القاهرة : مطابع مجموعة شركات الهلال .
- محصود عبيد العلوم منسي ، محمود فقصي عكاشة . (١٩٩٤) المسحة المدرسية. كلية تربية يتعنهور – جامعة الإسكندرية .

- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- 9- Doniach , N. S. (1982). <u>The concise oxford English Arabic Dictionary of Current Usage</u>. Oxford University Press .
- 10- Eble , K.E. (1988) . <u>The Craft of Teaching</u> . 2 nd. ed. London , Jossey . Bass Publishers .
- Fraser , B. J . (1991) . Validity and use of Classroom Environment . <u>Journal of Classroom Interaction</u> . 26 .(2) .
- 12- MacAulay ,D.J. (1990). Classroom Environment A Literature Review: <u>An International Journal Experimental</u> <u>Educational Psychology</u>. 10. (3).
- 13- Mitzel , H.E. (1982) . <u>Encyclopedia of Educational Research</u>. New York , Macmillan Publishing Co. Inc. 1 .
- 14- Sadker , M.P. (1988) . <u>Teacher , Schools and Society</u> . New York , McGraw – Hill.
- 15- Short, P. M & Short, R. J. (1988). Perceived Classroom Environment and Student Behavior in Secondary Schools. <u>Educational Research Quarterly</u>. 12. (3).
- 16- Summers , D. & Stanton , A . (1988). <u>Longman Active Study</u> <u>Dictionary of English</u> , Cairo , Al Ahram Commercial Presses .

الفصل الثامن

تحديد نماذج التدريس

أولاً : ماهية نموذج التدريس وأهميته .

ثانياً ؛ خصائص نماذج التدريس .

ثالثاً: انواع نماذج التدريس .

رابعاً ، تطبيقات عملية على نماذج التدريس .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الثامن (تحديد نماذج التدريس)

بعد قراءة هذا الفسال ينيغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- ١- تحديد ماهية النموذج وأهميته .
- ٢- ئحديد ماهية نموذج التكريس .
- ٣- تعديد غصائص نماذج التدريس .
- التمييز بين أربعة أنواع من نماذج التدريس.
- التعرف على اللماذج الفرعية لغنات تماذج التعريس الأربعة .
- التعرف على المنظر الرئيسي لكل نموذج وأساس بنائه .

القصل الثامن

تحديد نماذج التدريس

مقدمة:

أهستم المنتصممسون في المناهج وطرق التعريس بفهم وتحسين عمليتي التعليم والتعلم ، ومسن خسلال الأفكسار والدراسات والأباحث والتجاوب التي قاموا بها تمكنوا من بناء تعاذج مغتلفة فلستدريس ، وهسده السنماذج تنظم وتعكس للأخرين أفكان أصحابها وأساموات التعلم والعوامل التي تسميله.

أولاً : ماهية نموذج التدريس وأهميته :

النموذج بوجه عام هو طريقة للتفكير تسمح بالتكامل بين النظرية والمعارسة .

نماذج التدريس Models of Teaching

إنــه لمحــري بنا عند تناول نمانج الكتريس أن نستمرض بداية المفهوم اللموذج، وأهميته ، ومعــو لا لتحديد ماهية تعوذج الكتريس وخصداتصه ، والوقوف على الأنواع المختلفة لنماذج التتريس التـــي تناولتها الكتابات المعنية بتحديدها ، ومن المحروري قبل أن نعرض مفهوما لنموذج التتريس أنه نقوم أو لا بتوضيح ماهية النموذج وأهميته .

ماهية النموذج وأهميته :

يمسرف الدوذج على أنه مجموعة من العلاكات العنطقية ، قد تكون في صورة كمية ، أو كيفية تجمع معا العلامة الرئيسية الموقع الذي نيتم به ، أو أنه طريقة لتمثيل طواهر محيلة بعالالتها ، أو تمسكل تفعلوطي يتم عليه تمثيل الأهدات أو الرقائع والعلاكات بيفياً ، وذلك بصورة محكمة بقصد المساهدة في تفسير تلك الأحداث أو الرقائع غير الواضعة ، أو غير المفهومة .

وللسنماذج فسمي عطسية التنظير وظائف متحدة منها : المعاثلة ، والإستدلال ، والنفسير ، وتكوين صمورة ذهنية واضحة عن المجال الذي تعلجه تلك النماذج .

وفيما يلي تعريفا للموذج التدريس :

نموذج التدريس:

هو نمط معين من التعليم متماسك ، شامل ، ومتعارف عليه .

فسإذا رأيناه يمكن أن نتمرف عليه بكونه مختلفا عن أنماط أخرى الدائج تدريس أخرى ، والمستموذج تيم وأهداف معينة ، وكذلك أسلس منطقي واضح في كيفية توجيه مسار التعليم عن طريق الاستتناج أو الاكتشاف أو عن طريق الإدراك الشخصي العالمي أو عن طريق المجدل في البيانات التي تشيير الارتساك ، وكذلك عن طريق ترتيب المطرمات ترتيبا هرميا ، وهذا التوجيد يطور من خلال خطوات معينة يسور خلالها المطمون والتلاميذ ينظام ونوعيلت معينة من الأحداث في كل خطوة من هذه المتابرات.

ومصطلع "منادج التدريس" قد كتب بحروف كبيرة Models of Teaching رقلك لأن كــل نصوذج عــيارة عن كيان ملفصل بمكوناته الغاصة للمجيزة جدا ، وكل مذيا له طابع مختلف وتأثير مميز

> عَكَلَ نُمُوذَج فِي الْعَقِيقَة هو تصميم التَعْلَيْط الدُّرُوس مِنْ لُجِلُ تَعَلِّقُ مَعْرَجِينَ الأُولُ : تَدْرِيسِ الْبِحَتَوِي ؛ والنَّالِي : تَدْرِيسِ نُوعَ مِنْ النَّكِيدِ ·

فهــناك أصداد كمــورة من التماذج كلها تبهت إلى كمقيق هذين المخرجين الأنف ذكرهما المستورى وتدريس المحتوري وتدريس المحاوري وتدريس المحتوري وتدريس موضوع عن "المقاد" المستوريس موضوع عن "المقاد" المستقر المي كان يوريد أن يطميع طريقة المتكورية وينان الأستقل المي كان يوريد أن يطميع طريقة المتكورية ويمائية شديدة وذلك كي يممس الثلاثينية من المتكوري والله كي يممس الثلاثينية من المتكوري والله كي يممس الثلاثينية في تدريس محتوريس
ان نصالاج السكتريس تعطى ثنا اللارصة لكي نكون أكثر وضوحا وأكثر دقة حول التعليم المضمني السلاي يسناله التلاميذ من التعليم ككل ، فهي تدكننا من توسيع طرق البناء (بناء الخبرة) ، وبالتالي توسيع مجال خبرة التاكميذ العقلية في المدرسة.

ولم تيين البحوث على مدى عقود مضت تقوق أحد النماذج على النماذج الأخرى من ألجل تعقد قل التعلم كما هو مقلس عن طريق نتاتج الاغتبارات ، أكن هذا كله كان فقط بنيهيا حيث أم يكن عـن تمــد أو نــية . إن نموذج للتريس لم يكن مصمما على درجة من الجودة لتعقيق المحرفة في عقول الثلاميذ بل صُمَم من ألجل تعليم الثلاميذ كيف يفكرون ويتطعون بطرق شتى .

و من الممكن أن يستخدم تتوع النماذج في التعريب لكي يناسب الأسلوب العنصل بالنسبة للتلامسية فسي التعلم ، وكذلك من الممكن أن يستخدم هذا التقوع من أجل توسيع أفاق التلاميذ وتقمية كدر أنهم كمفكرين ومتعلمين .

إن المعلميان الذيان يوستغفلون في ذخيرتهم بلماذج متحدة بمكلهم استخدام تماذج عديدة ومضائفة فسي السيوم الواحد أو تدويمها في خلال الحصة الدراسية . إن المعلمين الذين يتمكنون من نساذج إضباقية يجدن أنفسهم قلدرين على تعنيل نلك النماذج بكرنهم خبراء في ذلك ، وهكذا فإن الرفاهسية فسي المهمنة قلد اكتميت بعدا جديدا ، والآن فلنفحس النماذج نفسها بعزيد من التفصيل والوصف أمصلي للنموذج ثم بعد ذلك بنظرة إلى حدد من النماذج المعينة ،

وكسـثال لهــذه الــنماذج الــنموذج الاستقرائي Inductive Model وله تسع خطوات منطقية:

إ - السرد . ٢ - التجميع . ٣ - التصنيف . ٤ - التمييز .

٥ - المقارنة . ٢ - الاستدلال . ٧ - الاقتراض . ٨ - التعليل .

٩ – التعميم .

و هذا التغطيط مختلف عن النموذج التركيبي Synthetic Model : ١ - يقدم مادة جديدة . ٢ - يختار تتاظراً أو تماثلاً معيناً .

٣ - يصف تتاظرا مباشرا . ٤ - تناظر شخصى .

يبين للتشابه بين المادة الجديدة والقاظر .

٢ - بيين الفروق . ٧ - يراجع المادة الجديدة .

وعن طريق مقارنة نماذج التدريس المختلفة نستطيع أن نصف العلام والأنكار ونستعامل مع أهم الإستلة المتطقة بالتطبيق على العلهج واستخداسها في مواقف معينة ومع ألغ إند مفتلفين وعلاقتها بالمحقوى وموضوع العادة الدراسية وفوع للتنكير الذي يقدرونه .

فالمستموذج الاستقرائي على سبول المثال يقدر تلمية قدرات التلاميذ ، ومثل كل السنماذج فاللموذج الاستقرائي له أدوار متتابعة تكشف بدورها عن الوقت الزائد مثل فصول ومشماهد الممسرحيات كل على حدة يبدر مختلفا عما يسبقه ولكنه مرتبط به بعداية وبما تم بنجاح من تلك الأطوار من أجل تحقيق تأثير تراتكي .

وقر أردنا أن تقدم در ما عن " لمقاد " باستخدام الأسلوب الاستقرائي فلنبدأ بعرض
حياته للخاسة على شريط لولم ويكون جمع اليهانات هو الغطوة الأولى في فلنموذج ، بعد
ذلك لسأل التلاميذ عن المعلومات التي تبعث في ذاكرتهم ونسجلها على السبورة ، وقد تبدو
مقردات الموضوع غير متر ليفاة وعضوائية ، وفي الغطوة الثانية من المعرفة ثم ينظر التلاميذ
أن يصد فوا المفسردات في مجموعات بعد جمعها من البيانات المعطاة ثم ينظر التلاميذ إلى
المجموعات المعرفة ويتم وضع المغردات مجمعة مع بعضها البعض في صورة مجموعات
المجموعات التسي صمعوها ، وفي الخطوة الثاناة نسأل التلاميذ أن يضموا عنوانا تصنيفوا
المجموعات التسي صمعوها ، ويجب أن نتابع الثلاميذ في تصنيفهم لمجموعات المفردات
ومسائل لها : " عادات المقاد في العمل ككاتب " ومجموعة أخرى قد تكون " المقاد خارج
المذارل " ويظهر فيها معلومات عن عادات أخرى ... وهكذا.

ويمكين لباقي التلاميذ أن يجمعوا مغردات في مجموعات مشابهة لكن يكون هناك بمض الفروق بين المجموعات للتي يصمعها التلاميذ . في الغطاوة الرابعة من النموذج نرى أن قدجموعات التي صعمها التلاميذ قد عرضت بطريقة ما للجميع وأنها نرى إما في لوحة Chart ، أو عن طريق جهاز " ما فوق السراس " Overhead في المحمد المحمد المحمد المحمد المحمد السراس " في المحمد عنه من المحمد عنه والمحمد عنه محموعتهم محموعتهم قما الذي يومل هذه المجموعات معلقة معا ؟ إن هذه المجموعات وأساواع للفكري المختلفة المحمد عنه موضع مقارنة وتناقض بينما يرشد المحلم تلاميذه خلال المختلفة المحمد المحمدات وأسباب ذلك ، أما في الخطوة الخامسة بيسال المحلم التلاميذ عما إذا كانت هناك أفكار عن المقاد كإنسان ؟ وكانتهمة لتتابع مثل هذه الخطوات أن الأطوار ومعالجة البيانات بالطريقة التي تتطلبها هذه الأطوار ، فإن استدلالات مسلم هذه وغيرها تصميح متاحة للتلاميذ ، وهناك أطوار عددة لهذا اللاموذج وأن نصورها بأيسة تفاصيل في هذه النقطة ، فينفنا هو إيضاح أن أطوار أو خطوات أي نموذج التدريس تنظيم بطريقة واضعة حتى نقود التلاميذ إلى تنمية طريقة معينة المتفكر .

ومــن الممكــن تلخيص الأطوار الخمسة الأولى لملتموذج الاستقرائي عن طريق تتظيم مفاتيح الأسئلة لكل طور في قائمة : ~

الطور الأول : ما البيانات ؟

الطور الثاني: كيف يتم جمع البيانات؟

الطور الثالث : ما الاسم الذي سوف تطلقه على مجموعتك ؟

الطور الرابع : ما الذي يجعل المجموعات معلقة معا ؟

الطور الخامس : ما الاستدلالات التي يجب أن نستنتجها عن الموضوع ؟

وأسخلة مشابهة سوف تولد لفطوات ناجمة ، فنحن لا نجادل في أن اللموذج الاستقرائي متسين عن باقي النماذج ، وإكننا - ويبساطة - نحاول أن نجرد جملتنا " إن نموذج التدريس هو نمط معين من التعليم متماسك ، شامل ، ومتعارف عليه " ، علاوة على ذلك فنحسن نحاول أن نبين كيف أن هذا النمط بهدف إلى تتمية نوع معين من التفكير عاد التلاميذ .

إن فكرة نماذج التدريس قد قدمت - في البدلية - بواسطة "جويس وويل" عام ١٩٨٦ ١٩٨٦ مــن خـــلال وثيقة " المعلم المبتكر " - برنامج لإعداد المعلمين -- الهي عام ١٩٧٦ أصحدر "جويــس وويــل " وثيقة " نماذج التدريس " للتي وصنف عددا كبيرا من النماذج بالنفســيل، ، وقــد تــم تحديث هذا الوصف في طبعتين عام ١٩٨٠ ، ١٩٨١ وأضيف لها وصسف توسعي ، حتى إننا الآن لدينا لكثر من ٢٤ نموذجا للتدريس مدعاً بوصف تفصيلي وأمثلة وتوضيح للخطوات . هـــذه الكتب هي مساهمة هامة في آداب التكريس لأنه المعرة الأولى دجد الاتصال الـــنظري التعليم يطور بولسطة أشخاص بارزين مثل:" برونر " " أوزبل " ، " سكيلر " ، " بياجبه " وآخرين لهم دراسات: عملية وسيدانية.

وقد لوضع كل من 'جويس وويل 'ما سوف يفعله للمعلم وكيف سيكون الدرس إذا ما تعلم الثلميذ طبقا لهذه النظريات ، عاشرة على نلك فسبلكي يتم تط<u>يل كل نموذج</u> فقد تم سوال التلاميذ والحصول على إجابة لكل سوال من الأسئلة التالية :

٩ - ما الهدف من المعرفة والتعلم الذي نتحرف عليه في هذا النموذج ؟

وهل كان المعلم هادفا إلى تحقيق نوع معين من التفكير ؟

٢ – ما الأحداث المتسلسلة التي تحدث في أثناء عملية التعلم – ماذا يفعل المعلمون والتلاميذ
 أو لا ، وثانيا ، وثانيا ، وثالثا إلغ ؟

٣ - كوف يتابع المعلم الطالب ويستجيب لما يفعله ؟

 ٤ - مسا الأدوار والعلاقات ؟ ويأي معدلات نشجع الطالب والمعلم من أجل زيادة فاعلية النموذج ؟

٥ ما المواد والأنظمة المؤيدة التي نحتاج إليها من أجل زيادة فاعلية النموذج ؟

و هكذا فسان مجال النماذج أشدل وأرسع من مجال الطرق التي استخدمت قديما وأحاطها الفموض إذ يمكننا - في مجال النماذج - التحدث وينقة عما يمكن أن نفطه خلال القدريس (عند تدريس درس معين نعرف أى نموذج يمكن أن يستخدم ولماذا ؟ وما التأثيرات المغرقمة من ذلك ؟)

و كالاصبة القول فإن تموذج التدريس عبارة عن نمط معين من التعليم متماسك ، شامل ، ومتمارض عليه ، كما أنه أداة التفكير في التدريس داخل الفصل إذ يحوى مجموعة مسن المفاهسيم المرتسبة بحرص لتوضيح ماذا يفعل المعلم والتلاميذ داخل الفصل ، وكيف يستقاعلون ، وكسيف يستعملون المواد التعليمية ، وكيف تؤثر هذه الأنشطة على ما يتعلمه للتلاميذ .

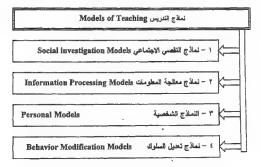
ويَضِدَف كَسَل نصوذَج تتريسى إلى تحقيق تتُوعِين أولاها : تتريس المحتري Content ، وثانيتهما : تتريسى فرع معين من التفكير Kind of Thinking وفيما يلي خصائص ثماذج التتريس .

ثانياً: خصائص نماذج التدريس:

- ا مسادًا تريد أن تعرف ؟ وهذا السوال يوجهنا صعوب سوال آخر مؤداه هل من الواجب
 على المدرس شرح كل شيهفي الفصل أم شرح أشياه مبسطة ، أم يأخذ دور الموجه؟
- حكيف تصف ما ترى ؟ هل من الواجب وصف الأشياء بطريقة عامة أم بطريقة خاصة أم بالتفصيل ؟
- ٣ ما طريقة الملاحظة؟ أو كيف تتوالى عملية رصد التحركات التدريسية Frequency ؟
 ٤ كم عدد المتفير أف الذي يمكن استخدامها ؟ وقد تكون الإجابة على هذا السؤال صعبة
- ت حم عدد اسمبور الله على يعمل السحوامي ، وقد تحون الإجابه على هذا السوال صفاية.
 فالمقل البشرى يكاد يستطيع أن يتمامل مع ألثني عشر مكنيزا في نفس الوقت ، وعلى المدرس أن يستطيم الثاميذ إدر اكها .

ثالثاً : أنواع نملاج التدريس :

لتمد تسم "جویس وویل " (۱۹۸۰) نماذج التعریس وفق أربعة محاور علی نحو ما هو معین بشکل رقم (۸ — ۱)



شكل (٨ – ١) محاور تقسيم نماذج التدريس عند " جويس وويل "

وهـناك نمـالاج فرعية منبلقة من كل محور من المحاور الأربعة السابقة يمكن الاستعانة بها في عملية للكتريس وهذه النماذج موضحة بشكل رقم (٨ - ٢) .

النماذج الفرحية لفنات النماذج الأريعة

نماذج تعديل	النماذج	تملأج معالجة المطومات	ثماذج التقمسي
السلوك	الشخصية		الاجتماعي
نموذج الاثنتراط	نموذج التدريس	نموذج اكتساب المفهوم	نمرذج البحث
الإجرائي	غير المباشر		الجماعي
1	النموذج التركيبي	للنموذج الاستقرائي	النموذج القضائي
	نموذج التنريب الواعي	نموذج للتدريب الاستقصائي	نموذج الاستقصاء المجتمعي
	نموذج النقابل	نموذج الاستقصاء في العلوم	نموذج الطريقة
	داخل الفصل	البيرلوجية	المعملية
		نموذج المنظم الاستهلالي النموذج النمائي	

شكل ركم (٨ - ٢) النماذج الفرحية لفئات نماذج التدريس الأربمة

ومستحاول الهما بلي مناقشة المحاور الأربعة للملاج الكدريس وإعطاء اكرة مبسطة حول السنماذج الفرعية لكل محور بحوث يتجلى فيها المنظر الرئيسي لهذا النموذج والأسلس المنطقي الذي بني عليه .

أولا: النماذج القائمة على مصادر اجتماعية: (نماذج التفاعل الإنساني)

Social investigation Models

تؤكد هدف النداج على العلاقات الاجتماعية ، والعائلة بين الإنسان والثقافة السائدة في Human مجتمعه ، والعائلة والتسان والثقافة السائدة في Apriman التساية المسائدة المس

ويجب أن نلاحظ أن العلاقات الاجتماعية أيست البعد الهام الرحيد بالنسبة النماذج المنطلقة من التفاعلات الاجتماعية فهناك أبعاد أخرى هامة مثل :

١ - نمو العقل وتطويره ٢ - نمو الذات ٣ - تعلم المواد الأكاديمية

وطلبي السرغم من اعتمام النظرين بإيجاد نملاج التحدين الملاكف الاجتماعية فإله من النائر أن يوجد منظر أو مدرس يهتم بجانب واحد من جوانب ندو الثلميذ ، فعلي سبيل المثال : هذاك من المنظرين من اهتم بأسارب التقصيي الجماعي النامي من مواقف الصدراع ولا يكتفي بهذا بل يؤود تلاميذه إلى المصدار الأكلامية للمواد العلمية وأيضا يهتم يقيمهم الشخصية وردود ألصافهم .

وتجتوى تماذج التقصى الاجتماعي على أربعة تماذج فرعية هي : -

The Jurisprudentially Model. " - السودج القسائلي " Social Inquiry Model " - التعوذج القسائلي " - التعوذج القسائلي " - للمودج الاستقساء السجنمي " - للمودج الاستقساء السجنمي " - للمودج العالم لقة المسائلة " - لمودج العالم لقة المسائلة " - لمودج العالم لقة المسائلة " - المودج العالم لقة المسائلة " - المودج العالم لقة المسائلة " -
ومسـوف نناقش النموذج الأول تقصيولا ثم نقدم مختصـرا للنماذج الثلاثة التالية لوضح من خلاله كنية منظرى هذه النماذج والمنطلق الشكرى لينائها .

١ - نموذج البحث الجماعي Group Investigation Model

- ١ المرور بمولف مريك أو محير .
- ٢ مناقشة قتلاميذ لعمليات ردود الأقعال .
 - ٣ تصنيف التلاميذ المشكلة .
- أ قيام التلاميذ يعمل خطة ومناقشة الأدوار .
 - ٥ تتفيذ الخطة .
 - ٢ تحليل وتفسير البيانات المجمعة .

ومــن خـــلال تتغيذ هذه الخطوات يسترشد المعلم بحركات المجموعة ويتصرف كمصدر للمطومات : ويكون اللجو الاجتماعي جو تعاوني .

وعسند تطبسوق نموذج البحث العماهي على تدريس الهندمة - مثلا - فإن مشكلة قباس الارتفاهسات الأنسياء مسئل الدباني والأشجار - أي الأشياء الذي يصحب قباسها - قد تكون محورا للدر اسسة وذلك بجعمل التلاميذ يخطعلون ويلقذون استراتيجيات أصلية لحل المشكلة لها تأثير الحل للعملي وكذلك الرياضي .

المنظرين الويوس " John Dewey ، " وهريرت اليلين " Herbert Thelen ، " وهريرت اليلين " Herbert Thelen المنظرين الرئيسين لهذا النموذج .

The Jurisprudentially Model: النموذج القضائي - ٢

يمتبر كل من " درنالد أوانيار " Donald Oliver " ، ويمس شيار " يميس شيار " James P . Shaver المستظرين الرئيسة به المستظرين الرئيسيون لهمذا المستموذج ؛ وقد صمم لتدريس التكييف القصائي المتمثل بتورط جدائي كأسلوب لمعالجة المعلومات ، وكأساوب الفكرير حول حل القصايا المجتمعية .

٣ - النموذج الاستقصائي المجتمعي: Social Inquiry Model

يعتبر كسل مسن "بنيامين كوكس " Benjamin Cox " و "بارون ماسلس " Byron المسلس" Byron و "بارون ماسلس" Massialas Massialas المستظرين الرئيسيان لهذا النموذج ، وقد مسم التركيز على حل المشكلات المجتمعية من خلال الاستقساء الأكانيس و الاستدلال المنطقي .

٤ - نموذج الطريقة المعملية: Laboratory Method Model

وستبر كل من مصل التدريب التومي الأمريكي ، و " ايلا لذ . ب . براد فورد " المحاهية . P Brad ford . المستخرين الرئيسين لهذا اللموذج ، وقد صمم لتنمية المهارات الشخصية الجماعية . والتي من خلالها يتم التركيز على تدية الرعى الشخصي والمرونة الفكرية .

ثاتيا: النماذج القائمة على معالجة (تجهيز) المطومات: -

The Information Processing Models

تهتم هذه التماذج بأنظمة معالجة المعلومات ، ووصف قدرة البشر على معالجتها ، وتهدف إلى إنماء قدرة الطاقب على معالجة المعلومات .

ينطى بمعالجة (تجهيز) المعلومات الآتي : -	
التعامل مع مثيرات البيئة -	
تنظيم المطومات .	
الإحساس بالمشكلة .	
توليد المفاهيم والحلول للمشكلات ، وتوظيف الرموز اللفظية وغير اللفظية .	

ويؤكــد المستظرون في هذا المجال على كل من : حل المشكلات والإبداع أو الايتكارية و إنماء للتفكير المفاتق داغل الإنظمة الإكاديمية .

ويجب أن نلاحظ أن التركيز في هذه النماذج أبين فقط على المعارمات كجانب أكاديمي بل تركــز إيضنا على العاكات الاجتماعية والذلت . فالمدرس هنا يأهذ دور المحاضر Lecturer ودور الموجة وليس الملقن . وتعترى هذه المفاة من النماذج على سنة نماذج فرعهة هي :

- . Advanced Organizer Model . المنظمات الاستهلالية ١
 - . Concept Attainment Model نموذج اكتساب المفهوم
 - " نموذج التفكير الاستقرائي An Inductive Model .
 - . Inquiry Training Model قدوذج التدريب الاستقصالي
 - ه النموذج النمائي Developmental Model .
- . Biological Science Inquiry Model انموذج الاستقصاء في العلوم البيولوجية

ومسوف نتناول النماذج الأريعة الأولى بالإيضاح ونقدم مختصرا للنموذجين الأخيرين (*) يركز على منظريهما وأسلس بناتها .

Advanced Organizer Model . : المنظمات الاستهلالية : - نموذج المنظمات الاستهلالية

يسد أيها لله أوروبل David Ausubel النموذي بهذا السودة و و و مسم هذا السودة به وقد مسمه هذا السفودة لله المواجه المسلومات لاحداث تعلم ذي معنى Meaning Fully Learning من السفودة لله المسلومات الإحداث تعلم ذي معنى Cognitive Structure بالمسابقة المسلومات برائيلة المسلومات بعثل المتعلم وتمكنك مفها عند دراسة موضوع موسن فسي زمسن مصدد . والمنظمات الاستهالاية عيارة عن مادة تمهيزية على معنوي عال من المسلومات المسلومات المسلومات المسلومات بعثل المتعارب تعلمها وتصمم بعهفت تزويد المسلومية المسلومية المسلومية المسلومات المسلومات المسلومات المعرفية باليناء المعرفية المسلومات المسلومات المسلومات المعرفية باليناء المعرفية المعرفية المعرفي

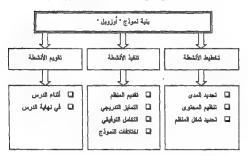
^{(&}quot;أيمكن الراغب في الاطلاع على هذين النموذجين الرجوع إلى المصافر التالية:

أ - كسال زيتون (١٩٨٨) فعالية القدريس بالاستقصاء في تنسية مهنرات البحث العلمي والفكير
 الساقاد والاتجاهات الطمسية لدى طلاب كلية الغربية . وسالة دكتوراه . كاية التربية ، جاسعة الإسكندرية .

٢ - حسسن زيتون ، كمال زيتون (١٩٩٢) . البنانية منظور ايستمولوجي وتربوي . منشأة المعارف
 الاسكندية .

بعسض المعلومات يترضيها نظرا الأبها عور متصلة يشكل جود مع القائلت العاملة المتضمة في البناء المصافحة المتضمة في البناء المصرفحيين المسابقة المسلومات وقدينا المسابقة المسلومات متطابقة أكثر منها متطابقة المنابقة أن تكون الدى المتطام المطابقة المنابقة من المحلومات متصابقة المنابقة من المحلومات متصابقة المنابقة المنابقة من المتحلوم المتحلقة المنابقة المناب

وهــناك نوعان للمنظمات : الأول المنظم الشارح Expository Organizer ويمشخدم لــكملم مــادة جديدة غير مألوفة لدى المنظم ، والثاني المنظم المقارن Comparative Organizer ويستخدم لمساحدة المقطم على إيجاد علاقة بين الأشكار الجديدة وما تحتويه من مفاهيم ومبلاى وبين ما لديه مفها في بنيته المعرفية .



ومن الممكن بيان ملامح نموذج " أوزويل " من خلال الشكل رقم (٨ – ٣)

شكل رقم (٨ -٣) يوضع نموذج " لوزويل " التدريسي (١: ٢٧)

والمستظمات الاستهلالية مفهوم مشتق من بنية المعرفة المصنفة جيداً ، مثل: الرياضيات ، والقواصد ، وعلم الاجتماع ... وغيراً ما . وفي نموذج النظمات الاستهائلية يقدم العالم العالهم بطسريقة كتريجية واحدا تلو الأخر من خلال وسائل مختلة مثل: المحاضرة أو الأفلام أو القراءات أو غيرها ، وبحد ذلك بيدا التلميذ في تطبيق الصنظم ويظهر بوضوح تمكن وسيطرة المفهوم ؛ فيمكن أن يصرف المعلم الزارية المحادة بأنها أي زارية الل من ١٠ درجة وبعد ذلك يمكن أن يوضع من خلال أمثلاً * في النظوة الثالية * فيمال الثلميذ أن يرسم الزارية لعقصودة ، ومن خلال تدريبات يمكن أن يوضع من خلال . والفسنة التالسية من المفاهيم الهندسية توضح بصورة جلية فنتى التمايز التدريجي والتكامل الترفيقي كفئتين من المنظمات .

لينسة GEOMETRY point النقطة التكامل الترفيقي Integrative Reconciliation Space الفراغ Line Segment القطعة المستقيمة Line الخط المستقيم Rayالشعاع Angle الزاوية Vertex الرأس Side of Angle ضلما الزابية Congruent التطابق Right Angle الزاوية القائمة Acute Angle الزاياة الحلاة Obtuse Angle الزارية المنفرجة Straight Angle الذاء المستقمة

شكل رقم (٨ - ٤) يوضح التمايز التدريجي والتكامل التوفيقي كفنتين من قذات المنظمات

أما السوال - لماذا يستخدم المعلم هذا النوع من النماذج ؟ - قايد للإجابة عنها نقول : إنه أولا: يبحث المعلم عن كيفية تقديم منظمات المفاهيم لبنية المعرفة وترقية استيعاب المعلومات -

استيماب نو معملي - وكلمسة " نو معنى " هذا تعنى بداخل محتوى الترتيب الهرمي للمعرقة وهذا النموذج أساس هام لمعرفة التلاميذ الأكاديمية.

٢ - نموذج اكتساب المفهوم: Concept Attainment Model يمتــير " جيروم برونر " Jerome Bruner بمثابة المنظر الرئيسي لهذا النموذج ، ويهتم هـــذا النموذج بتصنيف المعلومات حتى يميز المتعلم بين الأشياء والأحداث والظواهر ذات الخصائص المشتركة ، مما يخفف من تعقيدات بيئة التعلم بمثيراتها المركبة والمتعددة ، ويمر تصنيف المعلومات بماراتين تكوين الدفهوم Concept Formation ولكتساية Concept Attainment معا وودى إلى تعديد عملية التفكير الذي أتيمها المتعلم .

ويركز نموذج اكتساب المفهوم على التعليم بالاكتشاف، ، ويتمتع بميزات أربع :

الأولى: ميول للمتعلم وخبراته الثقافية المطلوبة لتشجيمه على النطيم .

- الثانسية : شسكل وبنية المحرفة المقدمة للمتطم وتقضمن صنيفة التقديم ويرى برونر أن أي جزء من المحرفة يمكن شرحه للمتطم إما :
 - (أ) -- تمثيليا عن طريق المركات.
 - (ب) بصريا عن طريق الصور .
 - (ج) رمزیا عن طریق الرموز

الثلاسطة : تسلسل التطهر وخالها ما يكون ذلك التسلسل من التشؤل هن طريق الحركات إلى التمثيل هن طسروق الصور ثم الرموز ويمكن الاستغفاء عن التمثيل الأول والثاني إذا ما توافرت المفلفية المفاسبة من الخبرة لدى المتطم .

<u>السرايحة</u> : شكل وغطوات التعزيز ، والتعزيز في ذلك النموذج يعمل كشكل من أشكال الممرفة ولهس كمعلية آلية لتسهيل تكوين الروابط أو العلاقات .

وهــذا الــنموذج على حلاقة وثيقة ينموذج المنظمات الاستهدائية ويظهر الاغتلاب في أنه بــدلا مــن أن يقــدم المعلم المفهوم ثم يبدأ في تطويره فإنه يقدم البيئات في محورة نموذج أو نماذج أيجابـــة ويبحــث الثلاميذ عن خواص لتصنيف المفهوم ولا يستخدم المقالم أمثلة أو نماذج لا تمترى على خواصل للمفهوم .

المسات المقهوم الذي يومنحه الشكل التالي ؟ المسات الأبطاة السائية المدوية اكر من ١٠ درجة الرا من ١٠ درجة

شكل رقم (٨ – ٥) يوضح سمات المفهوم والأمثلة الموجية والسالبة عليه

فمسن المتوقع وصول التلمية للمفهوم " استقرائها " ويصيغ عبارة مجردة تقول : أي زاوية أكبر من الزاوية القائمة وأقل من الزاوية المستقيمة هي : Salient Features .

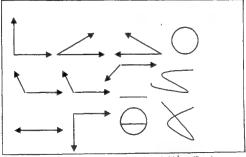
إن ندوذج اكتساب المفهوم لا يستوى فقط على المفاهوم نفسها ، بل الرحمي بكيفية بناء تلك المفاهيم من خلال الخواص ، والمسلسية للأسياب المنطقية ، والنظرة السويقة لوجهات النظر المتلهرة . هــذه التعليمات والتأثيرات الطبيعية تتعلم من خلال المسارسة للموذج الكتساب المفهوم فالتأميذ يعيد بناء المحرفة من خلال التعليم الموجه .

An Inductive Model

٣ – نموذج التفكير الاستقرائي :

المنظر الرئيسي لهذا النموذج (هيادا تايا) Helde Taba

بالنظر للرسومات الثالية :



- ۱ ماذا نزی آمامك ؟
- ٢ أي الأشكال تشارك مع بعضها البعض ؟ وأماذا ؟
 - ٣ ماذا نسميها ولماذا ؟
 - ٤ ماذا نالحظ على أحد المجموعات ؟
 - ٥ ~ ما التشابهات والفروق التي ناجعظها ؟
- ٣ ما الذي يجمل هذه الأشكال مختلفة عن الهندسة ؟
 - ٧ ماذا تعنقد أن يحدث لو ؟
 - ٨ -- ما الدليل الذي ستستخدمه لكي ندهم تغميناتك ؟
 - ٩ ماذا يمكن أن نقول بوجه عام ؟

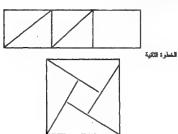
هــذا التسلسـل فــي الأسئلة يقود الطالب إلى تصنيف منظم الزوايا الرئيسية ، ولى هذا السنموذج يقسم المعطب والمساسية الفاق وإدراك بناه السنموذج يقسم المعطب والمنافقة والمساسية للفة وإدراك بناه المسلسوة وتكويسن المفيوم ، فالتلاميذ يصنون على شكل جساحات متداونة من أجل تكوين أفكار عن الاستحال فلتقاعر المسابقة لني مسسقول عن مقدرة التلاميذ على توليد المعرفة كما أو أنهم طماء مسلولون عن تقديم نظرتهم إلى الشكل والموضوع كحقائق .

Inquiry Training الاستقصائي Inquiry Training

يمتــير "ريتشارد سشمان "Richard Suchman المنظرة الدفقر الرئيسي ليذا الدوذج . ويهـــنف نموذج التكريب الاستقصائي إلى مصاحدة المنظم على تتمية المهارات المقلية اللازمة لتوجيه الأسئلة والبيعث عن الإهابات النابعة من حب الاستطلاع .

في طدريقة الاستقصاء من المترقع لأ يضع التانيوذ معرفتهم ومعلوماتهم موضع تطبيق مدن أجل حل المشكلة ، وفي هذه الصلية هناك مطومات (الدة تكتنب عن كل من : المادة المتعلمة (الرياضسيات مسئلا) والمعليات (عطيات التعريب الاستقصائي) ولما المشكلة يعتاج التلاميذ إلى تكويسن حل يتكون من مفاهم المؤلفات : وهي عطية تنويع المشكل المتصلة بالموضوع والمصالحس والمظسروف والأحداث ثم المتراض تكوين القراغ الموجود ، وكذلك الشكل والحجم ، مثلا : الثاميذ من الممكن أن يفكر في المال التالي :

النطوة الأولى:



ويصد أن يستعرف التلاصية على الشكلة يتم تشجيعهم على البحث والاستقصاء معا عن مهموعة على البحث والاستقصاء معا عن ممهموعة خلسوك إلى الانتقاق المطروحة بينما يجبب المعلم " أو " لا " على أقراع من الأسئلة تتبحث عسن الإيضاح وتتسمع علمى للتحقق والانفرانس وشرح السلوك وترشد القوى المحركة المهموعة.

والتمكين من المعرفة ليس هو الهيف - هنا - من التعلم ، بل كما هو واضح هو اختيار التلسيد لمعرفية، بالإضبافة إلى ذلك فهو يتعلم استر تهجيبات الاستقصاء عن طريق مشاهدتهم طرق بصيفهم واستقصائهم ، وهذا يحدث عقب تغلب التلاميذ ومطمهم على المشكلة وطلها بعد عملية العمل الجماعي التموفيسي ، وهدناك اسستقلالية في التعلم الاستقصائي فهو يعد المقطم بالفجرة التي تعدم لاستقدار المعرفة في موقف أكثر حيوية وتتمثل بالحجاة الوقعية .

ه - النموذج النمائي: developmental Model

يستبر كل من " جان بيلييه " Jean Piagot ، و " ارتفاع سيميل" Irving Sigel ، و " ارتفاع سيميل" Irving Sigel ، و " اندسون مسولفان Edmund Sullivan بمسائلة المنظرين لهذا اللموذج ، والذي صمم الزيادة اللمو المظلمي ويضاهمسة الإستدلال المنطقي ولكنه يمكن تطبيقه على النمو النطقي والنمو الإجتماعي على النم اء ،

والــــقدام – طبقا لهذا النموذج – ، وتضمن أكثر من مجورد التعريب للمقطم ليقوم بالمكهابة معينه في الرقت العناسب وفي المكان العناسب فهو يتضمن تعلم استر تتيجيات حل العشكلات وأساليب الاكتشاف واستراتيجيات التعلم .

وكذلك فإن النطم يتضمن مبادئ التدريس والمجردات عن طريق الهام المنظم بإهادة بذائها
فسي مواضع تطهيرية مصمعة بجناية وتتضمن تجارب ومشكلات ، والتدريس يتطلب من المتطم أن
يكون نشطا ذهنيا في تحويل الأشياء عن طريق ربطها بالبناء والتفطيط المحرفي ، فاكتساب المعرفة
يستكون مسن الأنسياء التسي تم إدادة اكتشافها والمتضمنة في عطوة التفاعل وايس في تطم الأشياء
والأهداث نفسها.

والثانية : هي مرحلة الاستقساء وفيها توجه أسئلة تحث المتعلم على الاستجابة وتعديلها باستخدام الأسئلة المتنابعة أو بتقديم مبررات تساعد على الاستدلال على الإجابة الصحيحة . والثلاثة : ونقال المتعلم فيها في عملية الاستدلام Reasoning وذلك بدائته اسهام تنشابه مسع تلسك للتي تعرف عليها في الخطوئين السابةةين فتعرض المشكلة ويحث المتعلم على الاستدلال واحدار الأحكام .

٦ - نموذج استقصاء العلوم البيولوجية :

Biological Science Inquiry Model

يمتسير كل من "جوزيف شواب " Joseph J.Schwab و الرون " المنظرين الرنبودين للمنهوين المسلم و المنظرين الرنبودين المسلمين و المنظرين المنهوين المسلم و المنظرين المنهوين المسلم و المنظرين المنهون و المنظرين المنهون و المسلم و المنطرية المسلمين المسلمين المنهون المسلمين المسلمي

ثالثا: النماذج القائمة على المصادر الشخصية: Personal Sources Models

وتحتوى هذه الفئة من النماذج على أربعة نماذج فرعية هي :

Non - Directive Teaching Model . موذج التدريس غير المباشر - ١

Synthetic Model .

٢ ~ للنموذج التركيبي

۳ - نموذج التدريب الإدراكي Awareness Training Model

f - نموذج الثقابل دلخل الفصل Classroom Meeting Model

وسوف نقلول النماذج الثلاثة الأولى تفصيلا ونعرض للنموذج الرابع باختصار .

١ - نموذج التدريس غير المباشر . Non - Directive Teaching Model

ويحتمير "كسارل روجرز" Cerl Rogers الدنظر الرئيسي لهذا الدونج ، والتعليم هذا
هسيارة عسن خبرة شخصية قاتود يمارس التخطيط ويتمعل المسئولية والسطم يقوم وجهة نظره في
اكسب القود السمتولية عن التعليم ، والمهارة النصلول وتدعية تلك الخطط ليست بالأمر الهين ولكن
إذا أرضا أن تهمسل مسن التعليمية شخاصا مسئقان فالتعليم خبر المباشر بينى العائقات بين الأمراد
والتي تسيف من صلية إنتاجية المود ، والمحلم يستقدم معرفته ومهاراته من أجل القيسير على المتعلم
المسئودي أن يشارك المتعلم فضواله وجنوله ومن الأهضال أن نكون حاترمن في مساخلته فهو
تتضمه الخبرة في معرفة كيف يتحرف الأمراد وكان هذا يتم بالتشجيع والخبرة والشعور بالتقم ،

وهكذا يصبح بناء المتطم أسهل وأكثر إنتاجية وإلا لماذا يستخدم المعلم هذا النموذج؟

Y - النموذج التركيبي: Synthetic Model

ويعتبر ' ولهم جوردون "William Gordon المنظر الرئيسي لهذا النصوذج . وقد انبلتي هذا النصوذج من مجموعة من الافترانسنت عن الإبداع والتمثيل ، والإبداع : يعني روية الروابط بين للغريب والمألوف واستكشاف مواقف جديدة لمشكلات للنيمة ، كما يعني مصاوسة حالات ناسية مثل الانقراب ، والتدليل ، والاستكلال ، والتأمل ، والانمتلاف .

ونحن نكتمب هذه العالات الفسية من خلال التعقيل والتناظر والذي بدوره يؤود الاكتساب المستحق تجهاء التعكن من العادة الجديدة الصعية والاقاط الجديدة من أجل إعادة النظر في المشكلات وكسل صدن الوسائل والغياف تناثر بهذه القروض ، وفي الثان عسابة تصويل الغريب إلى مالوف يقدم المطهم السادة أو المصدوري الجديد من خلال مصافعية في في الودين تطبق يبيدت المعلم في تناظر مناسب ويطانب من التاكديد أن يصفوه ، إن وصف وتدكيل القنطشر خاص بالخطوة الرابعة والفامسة بحد ذلك وسنة كتنظيم المنشابيات والمتنافضات في قواتم (المتشابيات والمتنافضات بين التناظر بحد ذلك وسنة كتنظيم المنشابيات والمتنافضات في قواتم (المتشابيات والمتنافضات التي التناظر بحد ذلك وسنة تنظيم المنشابيات المنافقة التفاصيل التي ... بمكن أن تكون لا دخلات من الشاط الدائق على المنافق التفاصيل التي ... بمكن أن تكون لا دخلات من الشاط الدائق على النائق القوار التنافضات التي ... بمكن أن تكون لا دخلات من الشاط الدائق على التقاط الدائق التنافضات التي ... بمكن أن تكون لا دخلات من الشاط الدائق على النائقة التفاصيل التي ... بمكن أن تكون لا دخلات من الشاط الدائق على التنافق المنافق المنافق التنافق المنافقة التفاصيل التي ... بمكن أن تكون لا دخلات من الشاط الدائق المنافق على التنافق المنافقة المنافقة التنافق المنافقة التنافق التنافق الدون الاحتمال منافقة الدائقة التنافق التنافق المنافقة التنافق التنافق المنافقة المنافقة المنافقة المنافقة المنافقة المنافقة المنافقة المنافقة المنافقة التنافقة التنافقة المنافقة المنافقة التنافقة المنافقة التنافقة المنافقة المنافقة التنافقة المنافقة المن

مثال ... الخطوة الأولى : المطم يقدم دراسة على شكل هندسي .

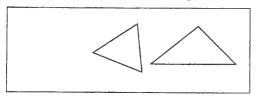
الشملوة الثانية : التلاميذ يختارون تفاظر وليكن الشجرة .	a
الخطوة الثالثة : يصف التلامية الشجرة بالتفصيل .	o o
الفطوة الرابعة : يحل التلاميذ أجراء الشهرة .	
الفطــوة الخامســة : يشرح التلاميذ التشابيات بين الشجرة والشكل الهلاممي مثا	
الزاوية بين الغرع وجذع الشهرة .	
الخطسوة السلامة : يوضح التلاموذ الاختلافات : مثلا أن الأغصان العقاوية لا ة	٥
شطوطا مستقيمة .	
الخطوة السابعة : ما الجوانب التي يتم تغطيتها في متقشة التشابهات والاغتلاقات	
ي هذا النموذج نمن تستقري التفكير الخالاق والتمكن من تطيم المحتوى ومن خلال ال ذم يمك التركن بين الراب الراب الراب الراب الإنافان الانافار من الرباح الشخصية وكالله الد	الم خالفات ال
ذِج نحقق التَّحَيِّن مِن المادة الدراسية والتَّاكير التناظري والدماج الشخصية وكذلك الم	ر خا الحتمو

T - نموذج التريب الإدراكي Awareness Training Model

والإنتاج المماعي .

ويعتسير كسل مسن "وليم شنز" William Schutz ، و "فرنز بيرلز " يوانع المتعادية
إن النماذج المنابقة التي طورت من نظرية مطالجة المطرمات تمثل متُطلق تظويته للتعريس ، بينما ممرفة اللراغ والنقلة في هذا اللراغ يمكن أن تكون خيرة فردية أيضا . إن التعريب الإدراكي يحاول أن يربط الخبرة القردية بخبرة الأخزين .

فســثلا فـــي للحالــة للتائية – درس في الهندسة – يتغيل التلاميذ ما يمكن أن يكونوه من أشكال هندسية تكافئ تطلم خطية ومثلثات إذا ما أعطوا حبلاً .



ويعمد أن تستكون لدى التائمية غيرة بالأشكال اليندسية يقع تضجيعهم على مناقشة أنكار هم ومشساعرهم أو نعطسيهم الشسكل في محيط اجتماعي للمجرة الدراسية . والمدرس يقيم عالم الطالب وقدراتسه فسي التعبير عن نفسه ، فالوعي غالبا ما يكون بمثابة النمط الأول من التعرف knowing و فو أيضنا الذرة فردية خاصة تميز نضوج اللود .

2 - نموذج التقابل داخل الفصل: Classroom Meeting Model

ويعتبير " وليم جليسر " William Glasser المنظر الرئيسي لمهذا النموذج والذي يركز على تنمية فهم الذات والمعملولية الشخصية .

رابعا : نماذج تعديل السلوك : Behavior Modification Models

نصت هذه النصائح من مهموعة المحاولات الهادفة لفاق أنظمة ذات كفاءة التصنين أنشطة السلط المنظرين في هذا السلط Learning activities ومن المنظرين في هذا المجلل * مسكول المنظرين المنظرين في هذا المجلل * مسكولر * S. F. Skinner وصنى هذه المجلل * مسكولر أن المنظرة المنظر

لهذا أدت إمكانية تطبيق الاشتراط الإجرائي العلمة إلى استقدامه في كثير من المجالات .

رابعاً: تطبيقات عملية على نماذج التدريس

تكريب (١)

من خلال قراءتك لموضوع تماذج التدريس ، استطمن مفيوما ولضما للموذج التدريس ، ميرزا ألهمية النموذج الك كمطو في القصل الدراسي .

تدریب (۲)

إن نمسوذج البحسث الجماعسي من النماذج الهادفة في التدريس ، وضع من خلال دورك كمحلم كوفية تطبيق هذا اللموذج داخل البيئة المدرسية عن طريق مثال.

مراجع القصل الثلمن

أولاً: المراجع العربية:

- عبد العميد أحمد المغربي (١٩٩٥) . أثر الاستقلالية في التعلم بمساحدة الكمبيوتر على
 تحمميل الطلاب القوري و الدرجا في وحدة الميكانيكا واتجاهاتهم نحوها . رسالة

<u>دكتوراه خير مشررة</u> ، كلية التربية - جامعة الأرهبر ، من من ١٥ - ٠٠ .
 ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Ausubel , D. P. (1967). Learning Theory and Classroom practice.
 Toronto: <u>The Ontario Institute for Studies in Education</u>.
 Bulletin No. 1
- 3- Bradford , L. P., Gibb , J. R. & Benne , k. D. T. (1964) . Group Theory and laboratory Method . New York : John Wiley .
- 4- Brown , G . (1971) . Human Teaching for Human Learning .New York : Viking Press .
- 5- Bruner , J. , Goodnow , J. J. & Austin , G. A. (1957) . A study of Thinking . New York : <u>Science Education</u> , Inc.
- 6- Eggen , P . D . et . al . (1979) . <u>Strategies for Teachers (Information Processing Models in the Classroom)</u> .Prentice Hall , Inc . Englewood Cliffs , P . 270 .
- Glasser, W. (1969). <u>Schools without failure</u>. New York: Harper and Row.
- 8- Gordon , W . J . (1970) . <u>The Metaphorical way of Learning and knowledge . Cambridge</u> , MA: Synectics Educational press .

- 9- Joyce, B. R. & Weil, M. (1980). <u>Models of Teaching</u>. Englewood cliffs, NJ: prentice-Hall.
- Massialas , B . & Cox , B . (1966). <u>Inquiry in social Studies</u>. New York:

 McGraw Hill .
- Oliver , D . & Shaver , J . P . (1966) . <u>Teaching public Issues in High</u>
 School . Boston : Houghton Mifflin .
- 12- Rogers , C . R . (1969) . <u>Freedom To Learn</u> . Columbus , Ohio : Charles E . Merrill .
- Schwab , J . J . (1965) . Biological Science Curriculum Study .
 Supervisor . Biology Teachers' Handbook . New York : John Wiley .
- 14- Sigel, I. E. (1969)." The Piagetian System and The World of Education, "In El-kind, D. & Flavell, J. (eds.), <u>Studies in</u> <u>Cognitive Development</u>, New York: Oxford University press.
- 15- Suchman , J. R. (1966) <u>Inquiry Development Program</u>: <u>Developing</u> <u>Inquiry</u>. Chicago: Science Research Associates.
- 16- Taba , H . (1967) . <u>Teacher's Handbook for Elementary Social</u> studies . Reading , MA : Addison - Wesley .
- 17- Taber , J. , Glaser , R. & Halmuth , H. S. (1965). Learning and programmed Instruction. Reading MA: Addison - Wesley.
- 18- Thelen , H . (1954) . Dynamics of Groups at Work . Chicago : University of Chicago press .

الفصل التاسع

تحديد استراتيجيات التدريس

١ - استراتيجية التدريس وطريقة التدريس بين الاحتواء والاشتمال .

- ٢- مفهوم الاستراتيجية .
- ٣ مفهوم استراتيجية التدريس .
- ٤ مكونات استراتيجية التدريس .
- استراتيجية الاستقصاء .
- استراتيجية الكتشاف.
- است راتيج ية حل المشاكل .
- استراتيجية التمليم الفردي.
- استراتيجة تدريس القضايا الجدلية.
- ه معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة .
- ٦ تطبيقات عملية على استراتيجيات التدريس .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل التاسع (تحديد استراتيجيات التدريس)

بعد قراءة هذا الفصيل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- ١- تحديد القرق بين استراتينهية التدريس وطريقة التدريس .
 - ٢- التعرف على مفهوم استراتهجية التدريس .
 - ٣- تعليل المكونات الرئيسية الإستراتيجية التدريس.
- تحديد ألمقصود باستراتهجية التحريس الاستقصائي وإمكانات ممارستها .
- تحديد المقصود باستر اتهجية التدريس الانتشاقي وإمكانات ممارستها .
 - ٦- تعديد المقسود باستراتيجية عل المشكلة وإمكانات معارستها .
 - ٧- التعرف على مدلول التعليم الفردي وأهم استراتيجيلته .
- أ- تحديد المقصود باستراتيجية تنزيس القضايا الجدلية وإمكانات ممارستها .
 - التعرف على معايير اختيار استراتيجية التدريس المائسة .

القصل التأسع

تحديد استراتيجيات التدريس

مقدمة:

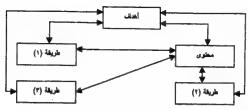
في إطار التحكورات الصالاحقة والمتورعة التي طالت مدان التربية التقليدة وما الرزية التقليدة وما الرزته من المسالاحقة والمتورعة التي طالت مدان التربية التقليدة وما الرزته من السرائل المسلولية المسلولية المسلولية المسلولية المسلولية المسلولية التحتيمة القيمة التي رافقها ، ولدن إليها ، وأعلنها مشولينها في مسلولية المسلولية المسلولية والمسلولية التربية التي المسلولية المسلولية المسلولية التربية والمسلولية المسلولية المسلولية المسلولية المسلولية المسلولية المسلولية المسلولية ، والمسلولية المسلولية من المسلولية والمسلولية والمسل

وقت استفاد هدولاه التربيون مما أنت به الدراميات عن التعليم بعامة ونظريات التعليم بخامسة ، فقدسوا هددةً من استراتيجيات القدريس التي يعتاج إليها المعلم بصورة واضعة المعالم والإجسرادات ويشكل يسمح له بالمعول حما ألفه والقتع به ، وسوف نقدم عرضاً تتلك الاستراتيجيك في هذا القصل .

١ - استراتيجية التدريس وطريقة التدريس بين الاحتواء والشمول:

يـــبدو أن بمـــض المشـــتغلين في مجال المناهج التدريس يقعون في خلط فهم التفريق بين امــــتراتججية التدريس وطريقته . ولتبيين ذلك اللارق نتبه إلى أن استراتيجية التدريس أحم والسل من طـــريقة السكتريس ؛ حيـــث إن الاستراتيجية تقوم على عدة طرق أو طريقة واحدة بحسب الأهدائ المـــرجو تحقـــيقها مـــن الاستراتيجية ، أما الطويقة فإنها تُحتار لتحقيق هدف متكامل خلال موقف تعليمي واحد .

وفيما يلي رسم توضيحي يبين محقويات لستراتيجية التدريس



شكل رقم (١-٩) لحتواء استراتيجية التدريس لمدة طرق تتريس -

واضحح أن <u>طسريقة التدريس</u> عبارة عن جملة الإجرابات والأنشطة التي يقوم بها المعلم الترمسيل مصدوي السبلاة الدرامسية المنظم ، أو هي توجه السابي يتكون من عدة فرضيات متسقة مترابطة متطقة بطبيعة تعلم المادة وتطبيعها ، وتهدر أثارها على ما يتطمه الطلاب .

أما أ<u>ستر توجية التريس</u> فهي موموعة التعركات التي يقوم بيا المطم (الحرض — التسيق -- الإستامــــاء – التعريب – القائل) بهنت تحقيق أهدات تكريسية معددة ممينةاً .

كســا يمكن أن نفهمها بأنها الفطة العاملة التدريس بحيث تتناول الاستراتيجية كل مكونات الموقــف الــندريس من أهداف وطرق ووسائل ومعينات تدريس وتقويم انتخاج التعلم ، فهي تشمل كل تلك الإجراءات ، ومن هذا فإن طريقة التدريس ليست سوى مكون من هذه المكونات .

وطبي بيول الشال ، فإن الصفح إذا أراد كتريس موضوع عن تاريخ الوابان فالابد من أن يقسم بتحديد الأعداف المرجو تعقيقها ، ثم يتناول أهم الإجراءات والفطرات والأنشطة العتيمة سواء من جلابه ، أم من جلاب التقيية التعقيق الأهداف، اقد يهذا بمرض محاضرة عن تاريخ الوابان ، ويتمها بصد ذلك يقيلم تسهيلي يمثل تاريخ الوابان ، ثم يهذا بعد ذلكه في مناشئة تلاميذ، حول ما تتضمنه ماذة القسيلم محاولا إجهاد علاكة بين ما يحويه الكتاب المدرسي من أفكار ، وبين ما نقشه القيلم من أحداث ثم يرجه تالديذه .

و هكذا نجد في الدثال السابق أن المعلم للد نتيج مجموعة من الفطوات والإجراءات مثذ يداية دخوله المصمة ، كما استخدم طراقاً لتساهده على تعليم المحتوى التعليمي .

٢ -- مقهوم الاستراتيجية:

حيداما نلقي الضوء على مفهوم مثل الاستراتيجية بجب أن نعرض الأصله اللغوي ، وكلمة استراتيجية : كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجيس وتعنى : فن القيادة وإذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة " المخلقة " التي يمارسها كبار القادة أم واقتصرت استمالاتها على الميادين العسكرية ، وارتبط مفهومها بتطور الحروب ، كما تباين تعريفها من قائد لأخر ، وبهذا الخصوص فإنه لابحد مسن التأكيد على ديناميكية الاستراتيجية ، حيث إنه لا يقيدها تعريف ولحد جسامع. وقدد بدأ استخدام الاستراتيجية في الميادين العسكرية إلا أن مدلولها كان يضاعه مسن قائد إلى آخر ومن بلد لأخر مع اختلاف معانيها ، هذا من كونها فن يضاحت العلمية عن الستخدام الوسائل المتلحة التحقيق الأعراض أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن القواحد للمثالية للحرب إلا أنها تتفق جميعاً في :-

- (١) المُتبار الأهداف وتحديدها .
- (٢) اختبار الأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتبديدها .
 - (٣) وضع الخطط التثنيذية .
 - (٤) تنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك .

ولــــم يحد لاستخدام الاسترائيجية قصور على المولدين المسكرية وحدها وإنما امتد ليكون قامماً مشتركة بين كل النشاطك في ميادين الطوم المختلفة .

٣ - استراتيجية التدريس:

هـــي خطة من أهل تحقيق الأهداف التطبيعة فهي تضع الطرق والتقليات (أو الإجراءات) الذي من الموكد أن المتطم يفعلها في الواقع ليصل للهنف . (١٧٤:٣٤)

وقد ذكر مصدرح سليمان (١٩٨٨) ، أن استراتيجية التدريس عبارة عن مجموعة تحركات المطسم داخسل القصل والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل وتهيف لتحقيق الأهداف التدريسية المعدة ممسبعاً ، وتتضسمن أيضناً لمعدال مختلفاً مثل طريقة تقديم المطومات التلاميذ وطريقة التقويم ، ونوع الأسئلة المستخدمة ومكذا ، فهي الخطة العامة للتدريس . (١٣٠:١٩)

ومفساد هــذا الــتحريف أن المعلم رغم أنه يسير وفقاً لأملوبه الخاص في التعزيس لتتفيذ طريقة التدريس المرغوب لتباعها ، إلا أنه يتبع استراتيجية محددة الفطوات يسير واقتهاً لتنفيذ أهداف الدرس . وهــذا يتلق مع تعريف الاستراتيجية بأنها فن استخدام الإمكانات والوسائل المئلحة بأحسن طريقة ممكنة لتحقيق الأهداف المرجوء .

و هكذا يمكن القول بأن استر التهجية التدريس عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسيفًا ، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية امنظومة التدريس التي بينيها ، وياقمس فعالية ممكنة .

٥ مكونات استراتيجيات التنريس وأهم أنواعها

يحدد البعض مكونات أستر اتيجيات التدريس بشكل علم على أنها (١٣٠: ١٩)

- الأهداف التدريسية .
- ٢- التحركات التي يقوم بها المعلم ، وينظمها ليسير وفقاً لها في تدريسه .
 - الأمثلة والتدريبات والمسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف .
 - الجو التعليمي والتنظيم الصفي الحصبة .
- ٥- استجابات الكلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويقطط لها.

والبعض يري أن المكون الثاني وهو التحركات هو أهم مكونات الإستراقيجية ، أحرجة أن البعض يموز الاستراقيجية عن غيرها بأنها مجموعة من التحركات التي يقوم بها المعلم لتحقيق أهدافه التعريسية .

ولقسد أهستم حسدد كبير من الباحثين بدراسة جدوى عدة استراتيجيات عدد تقديم المحلمين المسادة الدراسسية . واكسن دائما ما كان يتطرق إلى الأذهان صوال هو أي هذه الاستراتيجيات يكون تعلمية أفضل في موقف الفصل الدراسي ؟. (١٩:١٣)

والأن نستحدث عن يعض الاستراتيجيات التدريسية للتي أولقها الأبييات للترييق المنية ، والاسستراتيجيات التسي مستحدث عـنها وإن كالت غير شاملة ، إلا أنها قد تلقي الضروء على أكثر الاسستراتيجيات التدريسية شيوعاً، مع ماحيظة التفاوت بين تلك الاستراتيجيات في قابليتها القمعهم أو جدواها في إحداث التعلم ، وهذه الاستراتيجيات هي :

- ١ استراتيجية التدريس الاستقصائي .
 - ٢ استراتيجية التعريس الإكتشاف.
 - ٣ -- استراتيجية تدريس حل المشكلة .
 - أ. أستر اتيجيات التدريس الفردى .
- استراتیجیات التدریس القضایا الجدایة .

أولاً: استراتيجية الاستقصاء

مقهوم الاستقصاء :

" الاستقصاء مشتق عن كلمة (قصري) ، وهي يمحني بعد (واقصوى أو القصيق) ، الغاية المسيدة ، يقول تحالي (إذا أنتم بالمدود القصوى) إسورة الأنقل ، آية : ٤٢] أبي البعيدة ، والمسجد الأقصاء ع أبي الأبحد ، ويقال لمن أبعد في ظله أو تأوله : رميت الدّرشي القمسي في المساعة على المناقصي في المساعة على المناقصية في المساعة على المناقصية في المساعة على المناقصية المساعة على المساعة على المساعة على المناقصية المساعة على المساعة

وتُصرب (تسترجم) كلمة (الموانية) إلى المعيد من الدرانفات ، فتأتي يصغى استطم ، المحسرى ، تقصى ، بعث ، سأل عن ، استطم عن ، (المستواتية و المستواتية المستواتية المستواتية المستواتية المستواتية الاستواتية الاستواتية الاستواتية المستواتية المست

كمـــا ورد استخدام هذا الأسلوب في المديد من الأحاديث النبوية الشريفة^(٢٠٠) فقد روي أن رجلا أتى النبي يسلى اللـــه عليه وسلم إقال [يا رسول اللـــه : وإد لي غلام أسود .

> قال عليه السلام: " مل لك من إيل ؟ " ، ققال : ثمم قال عليه السلام: " ما أولتها ؟ " ، ققال : حمر قتال عليه السلام: " مَل قبيها من أورق ؟ " ، ققال : ثمم قتال عليه السلام: " قَالَسَي ذَلْك ؟ " ، ققال : ثماء تزعة عرق ، قتال عليه السلام: " قتال ابتك مذا نزعة عرق "، (١٧١:١٧)

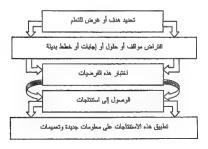
أي أن الاستقصاء يعنى تطوير السهارات المعرفية للبحث ومعالجة وتجهيز المعلومات ، واكتساب مفاهيم المغطق والسببية التي تجمل المعلم أهلا للاستقصاء والمستقل والمنتنج .

الفرق بين الاستقصاء والتكريس الاستقصائي:

الاستفصاء والمستقصاء والمتكريس الاستقصاء في التكريس، ويعبارات بسيطة يقصب التكريس الاستقصاء هو طريقة للتعلم، أما التكريس الاستقصائي في التكريس، ويعبارات بسيطة ينصب التكريس الاستقصائي على إليجاد وإجراء خبرات تعلم تتطلب من الطلاب أن يسيروا عبر نفس المعليات ، وأن يسيروا أعبر نفس المعليات ، وأن يستخدمونها إذا ما قاموا بعملية الستقصاء علقة بعستقدمونها إذا ما قاموا بعملية استقداء علقة ومستقلة (١٠٥-١٠٥).

* استراتيجية التدريس الاستقصائي:

تعستمد لمستر اليجية المتدريس الاستقصائي الفعالة بصمورة مباشرة على الاستقصاء نفسه . ومسئل هذه الاستراقيجية تمثل خطة لما يدور في ذهن المنطم أكثر من كونها قائمة بالأنشطة التعليمية التسي يقسوم بهيا . وهذاك دون بثك عدد من الطرق لوصف هذه الاستراقيجية ، ولكن يمكن تخطوط عناصرها الرئيسية كما في الشكل رقم (٩ – ٧)



شكل رقم (٩ - ٢) يوضح تخطيط عناصر استراتيجية التدريس الاستقصائي

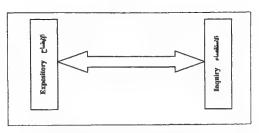
ملوكيات المعلم عند القيام بالتذريس بالاستقصاء .

إن أمستخدام أمستر لتجيهة السكتريس الاستقصسائي تقسرهن على المعلم الالتزام بيممض المعلوكيات التكريسية منها ما يلي : (' ا ' ا ') .

- (١) إعداد سلسلة من الأفكار والبدائل المتوقع أن يثيرها الطلاب حول موضوع الدرس .
- (٢) التمهيد للدرس بطرح مشكلة أو أسئلة أو بعض التناقضات التي تثير تفكير
 الطلاب .
 - (٣) حث الطلاب على التفاعل مع ما يقدم لهم من مثيرات في بداية الدرس .
- (٤) يتـيح المعلـم الفرصـة للطــلاب كي يتحدثوا أكثر مما يتحدث هو أثناء التدريس.
 - (٥) إعطاء الطلاب حرية المناقشة وتبادل الأفكار .
- (٦) يبنى المعلم أسئلته على أسلس من أفكار الطلاب وما أثاروا من موضوعات .
 - التركيز على استثمار الأفكار المطروحة من قبل الطلاب.
- (A) مساعدة الطلاب على ألا يتمسكوا برأي أو باعتقاد معين ما لم تدعمه الأدلة والبراهين .
- (٩) عدم السماح للطلاب بالوصول إلى التعميمات مباشرة معتمدين على معلومات قليلة ، بل لابد من إجراء الملاحظات الكافية والتي تساعد في الوصول إلى التعميمات .

مقارنة بين التدريس الاستقصائي والتدريس الإيضاحي

إن السندريس الاستقصائي بمسئل نوعاً من الاستراتيجية التدريسية ، أي طسريقة ولصدة لترتيب واغتيار الأساليب التدريسية ، في الواقع هناك الكثير من الطسرق المختلفة التي يتم من خلالها تنظيم هذه الأساليب من أجل تسهيل التعلم ، الطسرق المنتزليجيات تقوم على أساساً على السرد Expository أو الإيضساح ، في حين يقوم بعضها الأغر أساساً على جهد الفرد ليبحث بنفسه أو يتوصل بنفسه بوساساً . و كما يتترح ، فننون " Fenton فإن هذه الاستراتيجيات من الممكن أن يمنظها شكل أقتي له طرفان بالما التطرف : احدهما الإيضاح والأخر الاستقصاء ، ويمكن أن نضع فيه أي نوع من الاستراتيجية التي يتم تصميمها لأي أغسر المن تعليمية. ويوضح شكل رقم (٩ - ٣) التنافر القائم بين التدريس الاستراتيجاتي والإيضاحي .



شكل رقم (١٠١-٣) التدريس الاستقصائي والإيضاحي كنمطي تدريس متنافرين .

وهدف استراتيجيات التتريس الإيضاحي (السردي) أن يحفظ الفرد ما يقول شخص آخر أنه حقيقي . والاستراتيجيات التي تصمم لهذا الغرض تقوم مباشرة على الستعلم من خلال الحفظ أو المحاكاة ، وهدفها بالضرورة تزويد الطالب بالمعلومات التي يستعليع أن يتذكرها فيما بعد . كذلك فإنها تعتد بدرجة كبيرة على مصادر تعد أكــثر موثوقــية مـــثل : الخبراه ، والكتب المدرسية المقررة ، والتقاليد ، والبرامج التأيفزيونــية ، والأفــلام الــناطقة ، بالإضــافة إلى المدرسين بالطبع . ومثل هذه الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس الإيضاحي تتعلب من الطالب أن :- (**نا)

- يقرأ واجبا منزليا (ريما كتاباً مدرسياً).
- (٢) يُسِمعُ الطالب في حجرة الدراسة ما استطاع أن يتطمه (أي يتذكر ما ورد فسي المسادة النسي قرأها) بحيث يدرك ما إذا كان قد غطى كل الجوانب الأساسية ، وإذا لم يتم ذلك ، فعليه أن بلجأ إلى المعلم .
- (٣) يقدم المدرس حواراً يوضع به أي غموض ، أو يضيف تفاصيل لم ترد في
 الفقرة الخاصة بالقراءة .
- (٤) يتم بعد ذلك اختبار الطلاب بهدف معرفة مدي تمكنهم من تذكر المادة التي اشتملت عليها القراءة وحوار المعلم .

أقسام الاستقصاء أو مستوياته .

يقسم الاستقصاء إلى ثلاثة مستويات (١٠: ١٠٠)

Unguided Inquiry الاستقصاء الحر (١)

"حيث يعطى الها ، ويرشد إلى المشكلة ريطاب منه إيجاد حل لها ، ويرشد إلى المكتب أو المعمل أو أي مكان آخر دون أن يزود بتوجيهات ، بحيث يكون المعلم على استعداد الإرشاده جزئياً إذا الزم الأمر ، وهذا المستوى قد يكون غير واللهي نظراً لقلة خبرات الطالب ، وحدم توفر الوقت والإمكانات ، ومن الأمثلة على هذا السنوع من مادة الأحياء أن يطلب من الطالب التعرف على تأثير نقس عنصر من العناصر الأساسية على نمو النبات دون إرشاد إلى الكيفية التي يتم بها التوصل إلى حدة المشكلة .

Semi Guided Inquiry الاستقصاء شبه الموجه (۲)

" حسِت يرود الطالب بمشكلة محدودة ويزود ببعض التوجيهات العامة وتحدد له طرق النشاط العملي والعقلي ، غير أنه لا يكون له معرفة بالنتائج ، كمثال يطلب من الطالب تحديد مفهوم الأسموزية ويعرف بالنشاط المستخدم وبعض الأسئلة التي يسترشد بها أثناء الدرس ولكنه يتوصل إلى المفهوم بنفسه "

(٣) الاستقصاء الموجه

" وفسيه نُقدم المشكلة للتلميذ مصحوبة بكافة الترجيهات الملازمة لطها بصسورة تفصيلية ، ويكون دور الطالب فقط إتباع التطيمات دون إتاحة الفرصة له لكسي بفكر بحرية ، وتكون التوجيهات متسلسلة إلى الحد الذي قد يحرم الطالب من التفكير والبحث " .

مزايا التدريس الاستقصائي

يمكن تحقيق عدد من الدواتج التعليمية لدي المتطمين بالاستقصاء يتمثل بعضمها فيما يلمي :

- ٢- تتمية مهارات البحث العلمي : كالملاحظة ، وجمع المعلومات ، وتنظيمها ، وتحديد
 المتغيرات ، والتحكم فيها ، وصوغ الغروض ، وتصميم التجارب ، والاستنتاج .
 - ٢- نتمية التميير الشفوي ، وإرهاف الفكر ، ونقله إلى الأخرين .
 - امتلاك مهارات التفكير المنطقى السليم ومراعاة مبادئ العقل .
- ث- تنمية بصحن القهم والمواقف المتعلقة بقبول الأخرين وأفكارهم ، والتسامح بصدد
 الآراء المغايرة للرأي الشخصي .
 - امتالك أساسيات العلم من مفاهيم ومبادئ ونظريات .
 - ٣- تطوير مهارات التواصل والاتصال والعمل الجماعي في أريق .

عوامل تحد من ممارسة التدريس الاستقصائي

على الرغم مما تحققه استراتيجية القتريس الاستقصائي من المزايا السابقة إلا أنه يواجه القائمين بتنفيذها بعض المقبات التي قد تحد من انتشارها ، ومذيها :

- ا- كسترة الجهد والوقت للإعداد لها ؛ من جهة ، والتنفيذها ؛ من جهة أخرى ، مما قد يتعارض مع الزمن المخصص للتدريس .
- حستمال تعسرب اليأس إلى المعام أو الطالب ، حينما ينشل أحدهما أو كالاهما في
 توجيه المعلية الاستقصائية أو تنفيذها .
 - حاجتها إلى مواد ومصادر تطيمية قد لا تتوافر بالمدارس .
- تقييد حرية المعلم في الخدوج عن الكتاب للمقرر الذي تُعرض فيه المعلومات بكيفية
 أد لا تكون صالحة لاستخدام تلك الاستراتيجية التي تتطلب البحث والتقصي
- حـ تركيز الامتحادات وقصر التقويم على الجانب المعلوماتي أو قياس المعرفة التقريرية Declarative Knowledge دون الاهستمام بالجانسب الإجرائي من المعرفة معا يعسنى التغاضي عسن الاهستمام بمهارات البحث العلمي الذي تمثل لب العائد من الاستقصاء .

ولكن على الرغم من العوامل السابقة التي تحد من ممارسة المعلمين للتدريس الاستقصالي إلا أن العائد صنها يجعلنا نضحي في سبيل ممارستها ولو جزئياً مع بعض الدروس بحيث نساعد القلميذ على النرصل إلى روح الاستقصاء الحقيقي للظواهر من حوالنا - وبيقــــى لذكـــاه المعلم ومرونته وكفاياته المحكم الذي يعرف ماذا وخثار وأبين وكيف وستى وأساذا ، الإمر الذي يجعل من التعليم فناً إلى جانب كونه علماً ومهنة وممارسة .

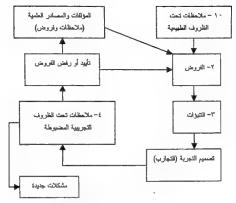
ثانياً: استراتيجية الاكتشاف

ماهية التعلم بالاستكشاف

لل تعلى بالاستكشاف وجعل المتعلم يشترك في حملية التعليم ، وذلك تحت إشراف معلمه . فقسي هداد الطريقة يلعب التاميذ الدور الرئيسي في تعلمه ، فهو يلاحظ ظواهر ويبحث عدن أمثلة ويجرى تجارب ويجمع بيائلت ، وقد يقرم بلخذ القرار حتى يصل إلى العلم . وقعلم نفسه يمتبر معلولة لفهم العلاقات بين بعض خصائص الأشياء وبين الأحداث و الظواهر التي تحدث في الطبيعة .

وهذه المحاولة لا تقتصر على التفكير المنطقي ، بل تتضمن أبضا التفكير الحدسي (التخمين) ، ويجب أن تقوم على أساس من الملاحظة التي يتم اعقبارها بعزيد من الملاحظة ألى يتم اعقبارها بعزيد من الملاحظة أو بالله المتحدث أخر ، فإن الاكتشاف Discovery ما هو إلا طريقة الوصول إلى المقالة صدت خلال الملحظة والقصي بالتجربة والتفكير السببي . إنها طبيعة العلم الذي يحاول أن يستف ويهمم ويصل إلى تقريرات تصف علاقة الأشياء بالأحداث العرتبة بها ، وإنبات مدي صحتها حاضراً ومستقبلاً .

ومن المتقق عليه أن الاستكشاف في التعلم يتبع نهج الاكتشافات العلمية ، أي يمر بسنفس خطوات الاكتشساف العلمي ، وعملية الاكتشاف كبدأ عادة بملاحظة الفرد لبعض المظراهـ تحت الظروف الطبيعية ؛ بالإضافة إلى تكويفه لبعض الأفكار عنها من المواقفات والمعمادر العلمية ؛ ثم يترم الفرد بالفتراض مجموعة تقسيرات أو تتبوات حول هذه الظواهر وأحمد وحداً أو لكثر من المواقف القجريبية لاختبار هذه الفروض ، وتحت الظروف التجريبية المضبوطة يستم لختبار الفروض ومقارنة الملاحظات التجريبية بالظراهر أو الموقف الموجودة في العالم الطبيعي ؛ ولفيراً يمكن الفرد الحكم على فروضة بالصحة أو عدمها ، وقد نقابله بعض المشكلات التي تحتاج إلى مزيد من البحث والتقصي ، ويوضع شكل رقم (٩ -٤) معالم ذلك الخطوات ٢٠١٥-٢٠



شكل رقم (٩ - ٤) خطوات الاكتشاف العلمي

خطوات الأسلوب الاستكشافي .

- أن يطرح مشكلة مشيرة (استغزازية) على نحو يضمن فيه استثارة دافعية الطلاب واهتمامهم ويقودهم إلى ليجاد العل المرغوب فيه .
- (Y) يجب تغطيط المشكلة بطريقة تمكن الطلاب من التيصير في المبادئ التي تؤسس بنية هذه المشكلة .
- (٦) إذا أراد المعلم أن يحتقط بغمائية طلابه وحقهم على المساهمة في عملية الاكتشاف، عجب أن يقوم بعدد من النشاطات ، كطرح الأسئلة الموجهة الذي تقود إلى إنتاج الحل أو الإعاثق ونزويد الطلاب بالمهديات أو الدلائل المناسبة التي تسهل عملية إدراك المبلدى واستوسل الأبنية . كما يجب عليه أن يتأكد من معرفة الطلاب المنطلبات السابقة التي يستظرمها الحمل ، وتعرضهم لمناخ من الحرية يمكنهم من التعبير عن الفكار هم بتلقائية وطلاعة (١٨: ٢٥).

مثال التدريس بالاستكشاف الموجه في حالة " عدم توافر أجهزة " :

ينلن البعض أن تتفيذ طريقة الإستكشاف في الفصل المدرسي يحكر دريا من الخيال . هذا السترامن يجالسه المسسواب . فما تُعم من خطوات ما هو إلا تتظوم للمعل . أما في الفصل فيذلك متغورات كثيرة ، وغالبا ما تجعل التدريس الفعلي أبسط يكثير – وليس أمسعب – مما هو مكترب .

فمــثلا : لمــتدريس للحقيقة القائلة: وحدث الصنوت نتيجة الاهتزاز مصدره " بالاستكشاف الموجه يتم كالأتمى : (٢: ١٦-١٦)

ا- المسجرس يدخل فصله ولا يفصنح عن أهداف الدرس ، ويعد صباح الغير وسأل تلاميذه لكاللا:
 مسمعتموني فكان ردكم على - صباح الغير " ١٠٠ دافعه و استمجاب من الكلاميذ ١ هل يستطيع
 أحدكم أن يقول لرء" لماذا يجدث الصوت " " ١٠٠٠ قلا لحك الكلاميذ .

المدرس يسمعها ويعدل مسارها ٥٠ ولكن لا يقصبح عن العقيقة المقصودة .

 المدرس معه أبسط ما يمكن من الأجهزة : شوكه ردائة + خيط (۲۰سم) مطق به كرة تشاع بيلمسان (جزء من نشاع عود ذرة جاف / لو قطعة لينفنج صغورة) ۰۰۰۰ هل هذاك أبسط من ذلك أجهزة ؟

أ - المسدرس بطسرق الشوكة ويسمع صواتها التلاميذه بتقريبها من آذاتهم ويسأل : هل
 مدمنتم صورتاً ٥٠٠ قسم ٥٠٠٠ لماذا ؟

 ب - المسدرس يطسرق الشسوكة مرة أغرى ويقرب منها الكرة الخفيفة تهتز ويسلل ماذا الاعظام أد اهترازاً ٢٠٠٠ لماذا ؟

ج - يستثنج التلاسية - وحدهم - أو بمساعدة المدرس إذا تعثروا أن الشوكة (مصدر الصوت) تهذر المدرس عواتا .

إذاً : يحدث الصوت نتيجة الاختزاز مصدره (يطلها المدرس صراحة) .

ملموظسة : هذه حقيقة واحدة لا تأخذ في تتربيمها أكثر من خمس أو سيع دقائق ويستمر المدرس في بنية للدرس بالمثل .

لا تفترض الصعوبة قبل أن تجرب.

مميز إن التعلم بالاكتشاف :

١- استطلاع واستكشاف الموقف.

- ٢- تجاوز المعلومات المصلة في الموقف .
- ٣- الساوك بطريقة عملية والتفكير بطريقة استقرائية .
 - إلى المع في الشاطة المع في .
 - ٥- تلمية توقع أن التعلم يمكن التحكم فيه ذاتياً .

ويرى " برونر " مميزات الاستراتيجية التعلم بالاكتشاف تتمثل فيما يلي :

- حفظ الذاكرة Conservation of Memory وذلك من خلال ترابط وتكامل المعرفة الطمية .
 - Intellectual Potency تزويد التلاميذ بقوة وطاقة عقلية
 - "- تعلم فنون الاستكشاف (البحث التقييي) Learning the Heuristic of discovery.
- ا- بسزيد مسن الدافعية Intrinsic Motivation ، فهو يودي بالمنظم إلى الانتقال من الاعتماد طسى الثواب الشارجي إلى الانتقال من الاعتماد على التعزيز الدالهلي ، حيث تكون عملية الاكتشاف عملية مشتمة في حد ذاتها . وهذا يتحول التعلم إلى ما يسمى تملم من أجل الاستشتاع المقلي .
- أنهسا تؤدي إلى الفهم الحديمي وهو نوع من الفهم ومتبر مثيراً للتلاميذ ، بل ويزيد من ثقتهم في أنسبهم واعتمادهم على استراتيجية الإكتشاف.

أوجه النقد للتعلم بالاكتشاف :

ومكنسنا أن تقسساهل هـ لل يُصبح الاكتشاف للتكثيرة أن يتعلموا القدر الكاقي من التعلم لو القصروا عليها ؟ وهل شمة ما يُمُجلِ أن يقدم شخص متحمس للآخرين وينقل لِلهم ما وحققه من تطم وما توصل إليه من تحصيل وليُجلز ؟

ويعسرض "سكنر " في كتابه تكنولوجيا للتطيع الانتقادات الآتية لاستراتوجية الاستكثياف (١٨: ١٨-٥٨-٥)

- أن طريقة الاكتشاف قد وضعت لتبرئ المعلم وتجلبه من الإحماس بالإخفاق الأنها تجعل التعليم غير ضروري .
- ٢- من الخطورة بمكان أن يدرك الثلميذ أنه مما يقال من كرامة المتعلم أن يتعلم ما يعرفه الأخرون
 من قبل ، وأنه لكي يقدر ينبغي أن يقكر بطرق جديدة .

- إن التعلم بالإكتشاف يعزز كرامة اللور ، وتلقين المعلم ما يسرقه للمتعلم لا يحط من قدر المتعلم ، بل على المكس هو دليل جلى لمتدر لم المتعلم و الاهتمام به .
- "ان المطلم يكون في صراع بين أن يتظاهر بأنه لا يعرف ، حتى يشجع التلاميذ على المفامرة
 اللازمة للاكتشاف ، وبين أن يقول تتلاميذه بصراحة ، أنه يعرف ولكن ينبغي عليك أن تتوصل
 بنفسك إلى الحقائق .
- أن المعلم ذا. الكفاءة المعالية والفعالية الكبيرة في استخدام طريقة الاستكشاف ، لابد أن يولجه الإخفاق بين العين و العين ، وذلك لأن بعض جلسات الاستكشاف غير منتجة .
- و- ينشا كاير من المشكلات في الشخصية جين يستخدم طريقة الاستكشاف في التمام : فقد يشعر التلامبيذ بالإحسباط جين يرفض المعلم تزويدهم بما يعرف ، وخاصمة هين تكون المناقشة غير مسنظمة وغير منتجة ، ومن المحتمل أن تشيداً أن الله من التلاميذ يحتكرون الاستكشاف ، وذلك لأسه يستدر أن يترصمال الصحف كله إلى الاستهمار في نفس اللحظة . وقد يخلق هذا الموقف خبيرة وحقداً ومضاحر نقص لدى التلاميذ الذين لا يتوصيلون إلى الاستكشاف بأنفسهم ، أما حير من المعلم على التلاميذ عرضها في نفس المشكلة .
- ٣- ومسن المشكلات الأخرى أنه حين يمين دور القلمية فإنه سيماشر أو يتحدث إليه ولأبد أن يقوم السباقون بدور المستمع ، وهم كمستمون بقل النماجهم ويقل تطمهم عما يمكن أن يحققوه على ألة تطبيعية أو كتاب مبرمج ، وخاصة حين يكون المتحدث غير دقيق وكاير الاستطراد .
- هــذا ويصمعب استخدام استراتيجيات التطبع بالإستكشاف في الصغوف كليرة الصدد الأن الطلاب الأكسشر ذكاء سوف يستأثرون بمعظم الإستكشافات ، الأمر الذي يجعل بقية الطلاب الأفل ذكاء مستقبلين فقط .
- وإذا نظرنا إلى الإنسان وطبيعة اعتماده على الثقافة خلال فترة طويلة من حياته فسنجد أن هذه الفسترد أن هذه الفسترد أن المؤمن الفسترد أن المؤمن الفسترد المؤمن الم
- ٩- أن فكسرة برونسر الخاصة بلبكانية تطيم أي موضوع لأي شخص في أي عمر الليت معارضة التربوبيسن ، وخاصمة إزاء انتشار فكر "بيلجيه" ، حيث بريط بين العمر الزمني ومراحل نمو الذكاء . فعفهوم النسبة مثلا لا يمكن لطفل عمره ؛ منول أن يفهمها .
- ١٠- إذا كسان التطبيع بالاستكشاف مذاسباً لبعض الدواد الدراسية ، وبعض المتطمين المتسمين
 بخصائص معرفية ، فإنه غير مذاسب لدواد دراسية أغرى، ومتطمين آغرين .

١١- أن التطبيع بالاستكشاف ينطل أن يكون المعلم ذكياً مرناً ، وأن يعرف حقيقة المادة الدراسية ،
 و هذه الخصائص ترجد بدرجات متباينة في المعلمين .

الفرق بين استراتيجيتي الاستقصاء والاكتشاف

يصيل كشير من التربويين إلى استخدام الاستكشاف والاستقصاء كمترادفين ، إلا أنه شمة فرى بينهما ، فالاستكشاف بحدث عندا بينال المنطم جهداً عقلياً وتستضدم عمليات عقلية لاستكشاف مفهدو ممين أو مبدأ معين أو الترصيل لعقيقة ما ، ويفتص الاستكشاف عصدا ما يسارس المنتظم ما يطلق عطيه صليات العلم الأسلسية مثل تعلمتات ، ويفتص الاستكشاف ، والتصنيف ، والتواس ، والتنبو ، والاسستدلال ، أما الاستقصاء فيند على الاستكشاف حيث يستفدم لتنميذ كدراته الاستكشافية في تقصدى غذامى ، أما الاستكشاف على الاستكشاف حيث يستفدم التمادلة أو المذبح العلمي التفكير مثار تحديد المشكلة ، وصياغة الفروض ، والتحكم في المنفيرات والتمديم التجريبي وتضيير البيانات والرسوم البيانية .

أي أن الاستقصاء لا يوحدث بدون المعارف الطقية في الاستكثاث ، ولكنه يعتمد بشكل رئيسسى على الجانب المعلى فهو مزيج من صطيات عقلية ؛ والمعرص صلية ، وفي الاستقصاء المعقيقي يسلك المارد كمام ناشيج محارلاً تقصي قاملاكات المخياة في بيئته المحلية وفي الطبيعة بشكل عام .

الثان : استراتيجية حل المشكلة : Problem Solving Strategy

🗖 مقهوم المشكلة :

يشبير مصسطلح مشكلة (1) إلى موقف يكون قيه الفرد مطاقباً بإنجاز مهمة لم تولجهه من قبل ، وتكون المعلومات المزود بها هذا الفرد فير محدد تماماً لطريقة النجل (11:11)

ويسرى عسلال البنا (1917) أن المشكلة تمثل فهوة مطوماتية بين الممطومات المتلمة في الموقسة في المستقدة في الموقسة المتلمة الميسمية الموقسة المتلمة الموقسة المعلوماتية بينهما الموقسول من المملوماتية الموقسة الموقسة الموقسة المعلوماتية الموقسة الموقسة المعلوماتية الموقسة المعلوماتية المعلوماتية المعلوماتية الموقسة المملوماتية الموقسة المملوماتية المملوماتية الموقسة المملوماتية المملوماتية المملوماتية الموقسة المملوماتية المملوماتية الموقسة المملوماتية ال

حالة المعلومات الابتدائية : وهي الحالة التي يبدأ منها الفرد نقطة انطلاقة لحل المشكلة

٢- حالة المعلومات النهائية: وهي الحالة المنشودة أو المرغوب الوصول إليها (الهدف) .

⁽١) المشكلة اسم فاعل من أشكل ، وهو الملتبس ، وهو أيضاً ما لا ينال المراد منه إلا يتأمل بعد الطلب.

٣- العملمية المطلبية : وتمثل تلك الأفعال الضرورية واللارمة لعل الفجوة المعلوماتية بين حالم المنافقة المنافقة المعلوماتية المعلومات الابتتائية وحالة المعلومات النهائية ، والذي يكون مساره غير واضح لللود تماماً ولا يمثل المال لللود نوع من الاستدعاء المباشر وإنما يحتاج إلى إعمال التلكير .

ولكي يكون الموقف الذي يولجهه الفرد بمثابة مشكلة يجب أن يتحقق فيه الشروط التالية ١: ٢٠٢

- أن يكون لدى القرد هدف وأضح يرغب الوصول إليه .
- ٢- أن يكـون طريق الوصول إلى هذا الهدف لا يخلو من عوائق ، كما أن أنماط السلوك الرونينية
 أو الاستجابات الاعتبادية لدى اللعرد ليست كالمية لتخطى ثلك العوائق .
- " أن يقسوم الفرد ببعض المحاولات للوصول إلى الهدف ويكون الأمر مختلطاً عليه ، ولكنه ليس من تكاكلنة .

ويمسد معديار الحكم على كرن العوقف بعال مشكلة بالنصبة التلميذ أم لا ، هو معرفة التلميذ بالإجراء أو الطريق الذي يقوده إلى الحل لحظة مواجهته بالموقف من عدمها ، فديدًا كسان معروفاً له أصبح هذا الموقف روتينياً لا يعثل أية مشكلة له ، وإذا كان غير معسروف له أصبح الموقف مشكلة تحتاج بعض التفكير للكشف عن الملاقات الموجودة بين عناصره الداخلية للبحث عن الطريق اللازم للحل .(١٤١١)

ويمكن أن يكون للمشكلة أكثر من حل ، وأكثر من مسائر للوصول إليه في معظم الأحيان ، وبين جدول رقم (١٠٠٩) خصائص أنواع مختلفة من المشكلات وأمثلة لها . جدول رقم (١٠٠٩) خصائص أنواع المشكلات الثلاث وأمثلة لها .

مثال	الخصائص	التوع
كيف تعرف أي المواد التالية هي الأفضال لاستعمالها في تجليد كتابك؟	لها أكثر من جواب ولحد، وأكثر من طريقة للحل .	المشكلة المفتوحة
مسم تجربة لمعرفة نرتيب مجموعة العناصر التالية حسب نشاطها في التفاعل مع الماء .	لها جولب ولهد ، وعدة طرق للط	المشكلة المتوسطة
استثنم موقد بندن ، وساعة وقف ومضيار مسترج لمعرفة الملاقة بين هجم الماء في الكلس والوقت اللازم لجمله يظي .	لها جوفب مقبول ولقد عادة ، وطريقة ولحدة للط .	المشكلة المغلقة

عمليات حل المشكلة .

تتمـيز المشكلة الجيدة بعدم اعتماد حلها على طريقة أو استراتيجية أو خط رزمـية واهـدة بـل يجب أن تكون هناك طرق كثيرة مختلفة للشروع في حلها ، وللمصرب لذلك المثل التللي : (١٣٠٣١٠٣٠)

" إذا نظم الدوري العام لكرة القدم بين ١٠ افرق بحيث يلعب كل فريق مع أي فحريق آخــر مرة واحدة فقط ، ويحيث تقام هذه المباريات أيام الجُمع فقط (يوم الجمعة من كل أسبوع) . كم أسبوعاً يلزم لإنهاه الدوري ؟ "

يمكــن أن يســـتخدم التلميذ طرقاً واستراتيجيات كثيرة للشروع في حلها ، وإليك بعض الحلول :

الحل الأول : قد يبدأ الطالب بتمثيل المشكلة حسياً ، حيث يمثل كل فريق بشيء حسي (أقلام ملونة مثلا) ، ويقابل كل فريق مع كل فريق آخر ويقوم بالعد أثناء المقابلة لبجد أن عدد المباريات اللازمة هو ٥٠ مباراة ، لذلك فالأسابيع اللازمة هي ٥٠ أسبوعاً .

الحسل الثاني : وقد يمثل طالب آخر المشكلة تمثيلا شبه حسى حيث يرسم عشر نقاط مثلا ثم يصل كل نقطة مع كل نقطة أخرى بمنحنى ثم يقوم بحد هذه المنحنيات ليجد أنها ٥٥ منحنى .

الحل الثالث: هذا الحل يشبه الحل الأول أو الثاني من حيث البداية ، ولكن بدلا من عدد المقابلات أو عد الملهنيات حتى النهاية فإن الطالب قد يلاحظ النمط ٩ ، ٨ النمط ٩ ، ٨

أو أبعد قليلا أو حشى أقل قد يستنتج أن عدد المباريات هو :

to = 1 + Y + T + E + 0 + 7 + Y + A + 9

الحل الرابع: وطالب آخر يقد يستمعل طريقة المحاولة والخطأ المنظمة حيث يوجد الحالات الممكنة وذلك عن طريق ترقيم الغرق بالأرقام ١، ٢، ٢، ٣، ١٠ ومن جموم الأرواج العربية كما يلي :

(1.1).....(1.1).(1.1)

يلاحظ أن عدد هذه الأرواج هو ١٠ × ١٠ = ١٠٠٠ ، ولكن قد يلاحظ أنه للفرهن فريق يلمسب مسع نفسته (الأرواج للمرتبة) (١ ، ١) ، (٢ ، ٢) ، ٠٠٠٠) . ذلك مباريات هو ١٠٠ - ١٠ - ٩ - وقسد يلاحسنظ أيضنا أن كل فريق لعب مباراتين مباراة ولحدة مع كل غريق آخر (الأرواج المرتبة)

الحسل الخسامين: هذا العل يشبه العل السابق إلا أن المحاولة والفطأ المنظمة قد تستعول إلى محاولة وخطأ استناجيه بضع الأزواج المرتبة الممكنة والمقولة كما يلى:

وعندما تعد هذه الأزواج نجد أنها 20 .

العبل السلاس : وطالب آخر قد بيداً في الحل عن طريق معالجة حالات خاصة ويسيطة ، فيبداً أولاً بقريقين ليجد أن عدد المباريات هو مباراة واحدة ، ثم بثلاث فرق حيث يجد أن عدد المباريات اللازمة هو ٣ مباريات ، شم بأريم فرق حيث يجد أن عبد المباريات ، هو ٦ مباريات .

وقد ينشئ جدولا كما يلي :

	٥	٤	٣	۲	١	•	عدد الفرق
I	1+	7	٣	- 1			عدد المباريات

وهـــذا كد ولاحظ أن كل رقم في الصف الثائي هو حاصل مجموع عدد الفرق وعدد المهاريات المناظرة السابق ، اذلك كد يستمر استقرائيا حتى يتم الجنول حيث بجد أن قرتم ١٠ ينظره الرقم ١٥ .

الحسل السابع : هذا الحل يشبه الحل السابق من حيث البداية مولكن الطالب الذي الديه خلفية عن فكرة الفروق المنتهية .



قد يلاهـــظ أن الملاقــة بين حدد المباريات وحدد الفرق يمكن تمثيلها بكثيرة حدود من العرجة الثانية (الفرق ثابت ويساري المدد واحد عند أخذ الفرق للمرة الثانية).

<u>العسل الثامسين:</u> أما الطالب النبيه فقد يرى أن النشكلة مطابقة السوال [•] كم زوجا من الغرق يمكن اختياره من بين عشر فرق [•] .

$$\{0 = \frac{1}{2} \times $

مع أن الحل الأخير قد يكون هو أقوى العلول والقسرها ، إلا أنه أيضا قد يكون حلا تلفها وخاصــة عـندما نطــرح هده المشكلة مبشرة بعد مناقشة موضوع التباديل والتوافيق بالأخص بعد مناقشة الملاقة .

$$\begin{pmatrix} J \\ - & & \\ (b-a)!a! \end{pmatrix} = \frac{1}{45} \text{ if b if waves of all the property of the state of the property of$$

ومسن عُسنا فساين صلية البحث عن الطريق هي التي تعيز العوقف العشكل عن العوقف الروتينسي العسنان ٢٠٠ هـذه العماسية هسي التي تعرف ياسع صلية اللبحث عن العل [أو القنقيب (٢) أو صلية على المشكلة Houristic) أو العالم (١٩٠١:١١)

ممسا مسيق يمكسن أن تعرف على الشكلة بأنه ساولك يعكد أساساً على تطبيق العمارف وأمساليب واستراتوجيات العل السابق تعلمها من قبل بحيث تنظم هذه المعارف وتلك الأساليب بشكل يمساعد على تطبيقها على موقف مشكل خير مألوف من قبل ، بحيث يفتار من بين ما مبيق له تعلمه من معارف وما اكتميه من أساليب واستراتهجيات في حل موقف ما ، أيطبقه في موقف أخر .

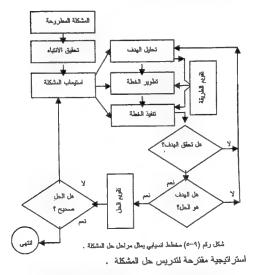
وجديسر بالذكر أن عطية حل المشكلة تموى عطيفت عظية كثيرة ومتداخة مثل التخيل ، والتصدير ، والدنتكر والتمسيم والتطييل والتركيب ، إضافة إلى استخدام عديد من أتماط البلي المستخدم والتصديم والتصديم والتصديم المستخدم المستخدم التمام المستخدم الد

⁽¹) تفيد بأن مصطلح Heuristic مستنج من الكلمة الإغريقية التي معناها * اكتشف * .

الطلسق كسلمة عملسية " Process على الدائلة العقلي عندا يكون هذا الشاط قور واضع المنام " كعمليات الفاكرة ، وعمليات بعابلة وتجهيز للطومات "

مراحل حل المشكلة:

وقد هداول الكشير من التربويين وعلماه النفس وضع نماذج تصف عماية من المشكلة Thomdike ، وقرراديك Skinner ومنهم "جون ديوى " ، وعلماء النفس الترابطيون أمثال سكاز Skinner ، ورطماء المخطلات وعلى رأسهم كوهل Kohler ، بالإضافة إلى ما قدم "جورج بولياً " George والماء المخطلات وعلى رأسهم كوهل Kohler ، ويمثل الشمل المحاولة الترضيع Polya من المسئولة المستوافقة الترضيع مرابط نموذج على الشمكة وملاكتها المتعلقة (الدائمة) .



لقد وضعم الستربوبون وعلمهاء النفس المعظورا بتشهم حل المشكلة عدداً من الخطوط العوجههة التي يُسترشد بها عند تدريس حل المشكلة والتي سبق تنطيطها في شكل (٩ - ٥) ويمكن التعبير عنها بالمخطوات التالية:

- 1- تعديد المشكلة راستيمنها: وذلك من خلال مصاحدة التلميذ على تحديد طبيعة المشكلة محرزاً صحيحاً في مضوراً على عداء عند ما يصل المشكلة ويوجه المسلم عدة استأثمة مثل ؟ ما هو المسلموب حله لهي المشكلة بأسراي النامة عدا من المسلموب حله لهي المشكلة ؟ ما هو ما البيانات المسلمة (المسلموبات) فيها ؟ على هذاك بيانات لا حلجة لنا بها في المشكلة ؟ أم همناك بيانات تقصص وصوف تحتاج إليها للوصول إلى العل ؛ هل يمكنك إيجاد علاكة بين المسلموبات في المشكلة ؟ على لا تزال المشكلة الآن كما بدت لك في المدارية أم أنها المسلموبات في المشكلة ؟ على لا تزال المشكلة الآن كما بدت لك في المدارية أم أنها المسلموبات المسلموبات في المشكلة ؟ على لا تزال المشكلة الآن كما بدت لك في المدارية أم أنها المسلموبات المسلموبات المسلموبات المسلموبات المسلموبات المسلموبات المسلموبات الله في المدارية المسلموبات الله في المسلموبات الله عليه المسلموبات - ۲- استدعاء المفاهير الدرتيطة بالشكلة : يجب التأكد من أن التلاميذ ادبهم جميع المفاهيم والعبادئ الدرتسطة بالمشاهد : ومن ثم يمكن معاهدتهم على تطايلها وروية الروابط التي قد تسودى إلى الحل وإعطائهم تطبيعات موجهة نحو جوانب المشكلة ، وتذكيرهم يخصائص بعض عناصرها .
- القراح خطة اللس (أو تطوير ما): وفي سبيل ذلك يطرح المحلم بعض الأسئلة مثل: هل رأيت مشكلة مماثلة أو مشابهة مسن قبل مرتبطة بهذه المشكلة ؟ وماذا كان حلها ؟ وهل يمكنك الاستمالة بهذا الحسل في حل المشكلة العالية ؟ وإذا لم تكن كذلك فهل يمكنك محاولة تبسيط المشكلة الحالية بحل مشكلة أيسط ؟
- ٤٠- تنفيذ غطة المل : وذلك بتبيان حناصرها ؛ واستغدام حدد متوج من المشكلات وصو لا اللتائج النائج.
 النبائب عن كحسل للمنسكلة مسع طسرح بعض الأسئلة مثل : هل استخدمت في خطة الحل كل المحارفات المحارفات المحارفات كل المروطة هل قركت كل المحالفات ؟
- ح- <u>تحقيق الحسل " تقويب " :</u> وذلك التأكد مما وصل إليه الشديد كمل المشكلة ومراجعته وذلك بترجيد به بمسخس الأسسلة مسئل : هل العل الذي تم الترصل إليه يحقق كل الشروط المذكورة بالمشكلة ؟ هل هنك حلول أخرى غير الحل الذي توصلت إليه ؟
- رابعاً: استراتيجيات التعليم المقرد Individualized Instruction رابعاً: تكنواوجيا التدريس"

مقهوم التطيم القردي :

يركز التعليم المفرد على كُل تلميذ قرد من حيث مهاراته وقدراته ومهامه وأسلوب تعلمه ، ودواقعمه ومسرعة تعلمه وانضم بالطيئة ومقدرتمه علمى حل الشكائات ، ودرجة قوته في الحفظ ومشاركته ومواطن القوة لديه ؛ ومراطن الضعف ؛ وإمكانية نجلعه في مشاريع جوانب عديدة من المستهاج ، ومن خلال برنامج التعليم المفرد يصبح المعلم ثاقب النظر ، واسع الدراية بمهاته ويصبح لكثر تضميساً . ويفسترض أن تعسل جموع المصافر ذلك العلاكة بالمعالية الذيوية لمصافح كان تلميذ مثل: المعلسم والعرشد والمستشار والشخص المختص والمقرر المصافر التعليمية وكافة التشاطات وطرق التقويم وجموع استراتيجهات التعلم .

كمـــا أن هـــذه العملـــية تضع ممدواية أكبر على عائق الثلموذ وتليد من اهتماماته الفروية وأهدافه ، ومواضع القوة لدية ومواهبه الإيجابية . (١٠ : ١٧)

وحلمى ذلك يمكن تصريف التعليم الفردي بلكه ذلك النمطيم المغطوا والمنظم والمنظم والمنظم والمنظم والمنظم والمنظم والمنظم والمنظم والموجة فردياً أو رفتاً ، وينتقل من تشايل والموجة فردياً أو رفتاً ، وينتقل من تشايل إلى أخر متجها نحو الأهدف التعليمية المقررة بحرية وبالمنظر ويالسرعة التي تناسبه ؛ مستميناً في ذلك بالمنظم الذاتي وتوجيهات المحلم وإرشاداته حياما ولاح الأمر . وقد تشغل نشاطات هذا النمط المنطق المحلم المستقل جزءاً من حصلته أو حصلته كاملة أو مجموعة محددة من المحسم، ، كما أنبا قد تسبق نشاطات جماعية مشتركة أو تعقيها ، ويخضع هذا كله ليصيرة المعلم ومهارئه وقدرته على التنعليظ الدون والتنسيق الداتق.

المنطلقات الفكرية للتعليم الفردى

لقد وضعت حدة استراتيجيات للتطوم الغردي انطلقت من فكرة التربية المستمرة والتركيز على مهارة تعلم كيف لتصلم أو ما يطلق عليها مهارة البقاء Survival Skinl ، بالإضافة إلى الدعوة التسمى كانت تقادي بعدم جواز الفصل في الدراسة بين الطلبة العاديين وخير الماديين ، على اعتبار أن هـذا القصل يمكن أن يسبب أضراراً نضية لهولاء الطلبة ، والتي أعقبها صدور الفاتون الأمريكي رقم 142 (م. 41-14)

استر انتجيات التعليم الفردي ⁽¹⁾ .

لقسد ظهرت عدة استركتي بيات تطيمية للتعليم القردي كاستجابة للدعاوى والبحوث للتربوية والنفسية ومن أهم تلك الإستركتين بينت (٢٠:٠٠١)

ثانع كمل استراتيجية من استراتيجيات التعليم اللودي أو تكنولوجيا الشدوس لل دواسة مستقلة يمكن أن يكلف قا
 الطائب المعلم .

- . Programmed Instruction التعليم المبرمج
- V التعلم للتمكن عند " بلوم " Bloom's Mastery Learning -
- T التعليم بمساحدة الكمبيوتر Computer Assisted Instruction
- خطة "كبار " عن التعليم المنظم بصورة شخصية " Keller's Personalized System of . Instruction (PSI)
 - و الله ينة الموجهة الشفعية (Individually Guided Education (IGE)
 - . Individually Prescribed Instruction (IPI) التعليم الموجه شخصياً
 - المقاتب التعليمية Learning Packages
 - Modules البحداث النبقة −٨
 - التمام الثمارني Cooperative Learning
 - السماكاة والألماب Simulations and Games -

وطبى الـرهم مـن الاغتلاف بين الإجراءات والتعركات التعليمية لكل استراتيجية من الاستراتيجية من المستراتيجية من الاغتلاف بين الإجراءات والتعريف المدن وهو تحقيق تعليم يؤكد حلمي ليجانية المنتطم ويراهي غصائصه الغريدة ، مما حدا " بروربرت جليس " إلى أن يخلق عليها فسم التربية التعليمية الشهدة التعليمية التعليمية التعليمية التعليمية التعليمية التعريف التعريف المناتف التعليمية التعريف التعريف (١٨٠).

ملامح استر اتيجيات التعليم الفردي .

على الرغم من وجود لمفتاقات في أشكال وأنوان التعليم الذاتي إلا أن هنائه مجموعة من الشمسانص الذي تديز استراتيجيات التعليم اللودي عن غيرها من استراتيجيات التعلم لمعل من أبرزها . (× ۷۷:

- ١- مسراعاة الفروق الفردية: حيث يسمح هذا النوع من التعلم بإسكانية تعلم كل فرد نبعاً لإمكاناته واستحداداته وقدراته وسرعته الذاتية.
- المسيطة والتحكم في مستوي إنقان العادة : وهو ما يطلق عليه اسم الكفاحة Competency فلا
 يسسمج الطالب بالانتقال من وحدة إلى أخرى قبل التلكد من إثقائه الوحدة الأولى ووصوله إلى
 مستوى الأداء المحدد سلماً في الأهداف السلوكية .
- "كفاعل المتعلم مع كل موقف تطومي يصورة إيجابية: قالمتعلم في خلل معظم الألوان و الأندكل
 المسلمة الستعلم الذاتبي لوس مستقبلاً للمطومات وإنما مشاركاً تشطأ في جمعها من مصادرها
 الأصابة.

- التوجيه الذاتسي المستطع : حيث يسمح هذا النظام لكل متعلم بترجيه ذاته نحر تحقيق أهداف
 محددة بدكة تحدد له أفران الأماء المتوقعة عنه تحديداً دقيقاً .
- الستقويم الذاتي المقطم: حوث يسمح هذا الأسلوب لكل متعلم بأن يقوم ذاته حتى يتعرف على
 مواطلسن العنسيط ويمعل على علاجها ذاتيا أو بمساعدة مطمه ، ومن ثم يصبح تقدمه مرتبطأ
 بلستعداداته هدو ولديهن باستعدادات الجماعة التي ينتمي إفيها ، وبذلك يتجنب المتعلم الشعور
 بالنقس و الفوف من الشفل.
 - ٦- تعمل المتعلم المسلولية النهاذ قراراته : التي تتصل باختيار الاستراتيجية التي تحقق أحداقه .

كيف تجعل التدريس فردياً ؟

هـ حال غمســة مكونات أساسة لسلية التعريس وهي : المحترى ، الأهداف ، والأنشطة ، والوقت ، والإشراف . ويكون التعريس فردياً إذا المتلقت أحد - هذه المكونات . ويمكن أن يأشذ هذا الاختلاف صورا متعدة موجزها فيما يلي: (٢٩:١٣)

أ - نباين المحتوى :

ويقسد به اختلاف الدادة الدرامية التي يقامل معها التلامية . وفي التدريس طير الفردي يكسون المحسترى ولحداً لمهميع التلامية . وإحدى صور التعريس الفردي هو جمل المحترى متباينا ، بمحلى أن يختلف المحترى من تلمية إلى آخر ، ويمكن أن يتم ذلك بثلاث طرق مختلفة هي : —

١ - تتويم مصادر المطومات :

وفي هذه الطريقة وكن موضوع الدراسة موحداً في حين تختلف مصادر المعلومات التي يستجن بها كسل تلميذ عن الآخر . فيحد موضوع الدراسة ويسمح للتلاميذ بلغتيار ما يتصان بهذا الموضوع من مصادر المطرعات كام الرخياتهم ، على أن تكون هذا المصادر موجدودة بالقصسل أو مقترحة من قبل المدرس . <u>فعلا : إذا كان الموضوع هو دراسة *</u> موجدودة والصلب * فين مصادر المطرعات التي يستطيع أن يفتار التلاميذ من بينها يجب أن تقسما الكتب المقرود عليهم والكتب المقرود علي مراحل أغزي في الكيمياه ، وتضم خدرانط عن المناطق التي يعتمل وجود خاصات الحديد بها، ورسومات ترضيعية لمصائح الحديد والعساب ، ومقالات عدن أقراعه المتخلصة والصديد . كما تشمل زيارات

۲- تتويم موضوعات الدراسة:

في هذه الطريقة يختار التلاميذ موضوعات دراسية من بين موضوعات كثيرة تدخل تحت
مـنهج معين . فإذا التنزشنا أن منهج الكيمواء يدور حول " كيمياء المناصر " يجب على
التلاميذ أن يختاروا أوجها معينة لدراسة كيمياء العناصر قمنهم من يختار دراسة الخواص
الكيمهائية للعنامسير ، وصنهم من يختار دراسة للعناصر المشعة ، أو دراسة العناصر
الشيئة مثل الذهب ، والماس ، وهكذا يتباين المحتوى من تلميذ إلى آخر .

٢- تاويع مبادين الدراسة:

والطسريقة الثالسنة لتبايسن المحتوى هي السماح التلامية بدراسة مواد متفوعة أثناء اللغزة المستاهة الدراسسة . فيضدتان التلامية المواد الذي تتوافق مع ميوالهم وتعزراتهم وهامهاتهم الخاصة ، وهذه الطريقة تنتشر ايما يسمى " بالتربية المفتوحة " وبراسج الموهوبين حقلهاً .

ب - تباين الأهداف :

والأهــداف هـــي نتائج أو مخرجات الثمام المرغوب ابيا والتي يجب أن تتحقق في نهاية. المعلية التعليمية . وفي التعريس غير الفردي تكون الأهداف عادة موحدة لهمدم التعاشيذ .

ويمكنن جدل التدريس فردياً بوضع أهداف مقتوعة حسب مستويات التلافيذ على إذا كان السبيري وأهداف لخرى إذا كان السبيري وأهداف لخرى السبيري وأهداف لخرى السبيري وأهداف لخرى السبيري وأهداف لخرى السبيري وأهداف الخرى المؤلفات القائدية القلامية المؤلفات القائمية الأهداف القاصمة بكل فقة قبلا أوضنا أن مستوين الدواسة يدور حول مقائق عن الكيمياء ، "حسب عائدات سيديد ومرس المستوى ، ونفس الأشطة في نفس أفرقت وتسمت بشراف نفس المستوى ، ونفس الأشطة في نفس أفرقت وتسمت بشراف نفس المستوى ويناء على توج الأهداف الموضوعة فقد ينتهي بعض التاذمية من دراسة ٣٠ مشكلة في ٥٠ المنافقة المعمل المستورعة فقد ينتهي بعض التاذمية من دراسة ٣٠ مشكلة في هذا الأرمن ويحتق المعمل الأهداف الموضوعة .

جـ - تباين الأنشطة التعليمية:

ونعنى بالأنشطة التعليمية جميع الإجراءات والدواد والقاعلات اللتي تُعطى للكلاميذ التعليف تعلمهم ، ويقوم بها التلاميذ أثناء دراستم لمحقوبيات موضوع معين ، ومن الأنشطة المألوفة القراءة والكتابة والإستماع والمناقشة والملاحظة والرسم ومل مشكلات علمية في المدر سة. أو المنذل .

ويعكسن جمسل الستدريس فسريدياً بسابداد للتلاميذ بأنشطة متلينة حتى إذا كان الدحتوى والأهسداف ثابتيسن لمصدع التلاميذ . واختلاف الأبتشلة وتترعها بولادي إلى تلوع طرق التصلم ، حيث يركز بعضها على القراءة والبعض الأخر يركز على الوسائل الهصدية ، ويركز بعضها على المقابلة والمناشئة ، ، ، وهكذا .

والمتلاسسية الدحق فسني الحتسيار الفتماط الذي يتناسب مع ميولهم وقدراتهم وأنداط تعلمهم المقضسلة - وتعتسير طريقة الخبرة المفتوحة في القربية من الطرق الذي تركز على نباين الأنشطة ، حبث تسترك العسرية للتلاميذ في لفتيار ما يريدون دراسته من مشروعات علمية وبالطريقة التي تتمشى مم رغباتهم .

د - تباین زمن التعلم :

وزمن القطم بعني حدد الذقائق أو الساعات أو الأيلم أو الأسابيع للتي يستخرقها التلاميذ في تعلم الموضوعات للدرامية المقررة بشكل يحكل الأهداف الموضوعة لذلك .

ويمكن جمل التدريس فردياً بإبداد التلاميذ بفترات متفاوتة من الوقت فهناك تلاميذ يصلون
بسيط ه ، وهسولاه يوستاجهون الدزيد من الوقت لا تمام تعلمهم بخلاف التلاميذ الذين يتعلمون بمحدل
أسسرع . والبحث في التعلم المتكان Mastery Learning كان بر هاداً إضافها للرهبة في تباين الوقت
: أي جمسل نرسس التعلم متاها أكان تلميذ حتى يهسل إلى درجة تمكن مميزة . فقد وجد البلهثون أنه
بإمضلات التكدميذ مساحدة وواتناً كاليين يمكنهم الوصول إلى مستويات عالية من التحصيل وهي ما
تسمى "مستويات التدمن" Mastery Level الهي المستويات عالية من التحصيل وهي أما
تسمى "مستويات التدمن" والكن الجميد يتلم بغض المستوى . ومن المعروف أن تعلم المؤلى من المادة
الفدراء تحلماً حين المدروف أن تعلم المؤلى من المادة
الفدراء تحلماً حين أن المدروف أن تعلم المؤلى من المادة

هـ - نباين الإشراف والتوجيه :

الإنسراف والتوجيه بصنى للتحكم والإنصال والتفاحل الذي يتم بين المدرس وتلاميد، و والتلاسية بطبيعة م يضالفون في تفاطهم مع الدالمية أو المحق والشكر والثقاء والتحذير والمسح والإسدار . فالسبعض يصناح أن يتكلم معه المدرس بطريقة اطيقة والبعض الأغر يستجيب بطريقة أفضال الكامات الرفائة ، في حين يحتاج تلامية آغرون إلى إشراف وتوجيه مباشرين ، ويعمل بعص التلامية بطريقة أفضل عندما يكون المدرس غارج القميل .

إرشادات للتعامل مع متعلمين بطيء التعلم (١٢٥: ٢٥)

- ١- أن يوكد المعلم على مهارات الاتصال القمال (المعيث ، الاستماع ، القراءة ، الكتابة) .
 - أن يساحد المعلم المتعلمين التحسين مهارات القراءة (التلفظ ، معانى الكلمات، الفهم) .
- ٣- أن يحدر من المعلم محقوى طبيعة المادة في خطوات تتابعية صخيرة مع الاستحداد المعبق من أجل اختبارات الدرس.
- أن يستخدم المحلم المواد السمعية البصرية ، والألماب المختلفة التي تؤدي الاحتكار الأكثر.
 من حاسة في نفس اله قت .
 - أن يقوم المعلم بتدريس الاتجاهات الموجعة نحو الذات .
- ٦- لا يجب أن يعتمد المعلم على الكتاب المدرسي بعفردة ؛ بل يستخدم مواد تكمولية شيقة المستويات القراءة المختلفة .
- أن يخفض المعلم الولجبات المنزلية للحد الأدنى ويدع الطلاب يعملونني القصل مع مساعدته
 وتحت إشرافه.
 - الطراء الطلاب لابد منه وكذلك النعليق على العمل الذي يتم .

- أن يدرس المطم الكثير عن كل طالب من طلابه بقدر ما يستطيع .
 - أن يساعد المطم الطلاف في تتمية مهارات القراءة لديهم .
- أن يجهز المطم عبوات التطيم الفردي من أجل الطلاب المتعيزين .

إرشادات للتعامل مع متعلمين أكثر قدرة على التعلم:

More Capable Learning

- اكتثف على النمو صحيح بقدر الإمكان المستوي العاضر لالتجاز لدي الطالب .
 - أن يوكد المطم على مهارات البحث ومهارات التفكير التقد وجل المسائل .
- "- أن يحسننظ من أجال العديد من الإدال بقدر الإمكان من أجل المشروعات والتجارب و التحقيقات واختيارات الواجب المحدد .
- أن تسدع الطالب يضط على ويفلا وفق قابليته لتعلم الأنشطة الملائمة من أجل المحسول على الاستجابة المقبولة .
- أن يستند الطالسب المواقف حاقات المناقشة الجماعية ايناقش الموضوعات أو المسائل تحت الدراسة.
 - آكد على الاهتمام بالكيف ونيس بالكم عند تنفيذ التلاموذ لأنشطة ابتكارية .
- ان تعسل طبي إحضيار ضووف متكامين بقعالية حتى يتمكن الطلاب من الاتعبال وثاقيع
 الإلكار .
 - ٨- غطط من أجل الرحلات الميدانية ذات الصلة بالأشطة المنهجية .

خامساً : استراتيجية تدريس القضايا الجداية

يواجب الطلاب في مراحل التعايم العام ويفاصة في السرطة الثانوية بعدد من القضايا الجداسية وصعيدة أو ضعابية أو والمجلسية في المنهج بصدورة صريحة أو ضعابية أو والجب تتهم خلال المتكاكم بالمصادر الثاقالية المنتوحة في بالثان بالمثلثة . فيللله بعض القضايا المتحصلة بمسابق المسابق والاستساخ ، ونقل الأحضاء ، والتطور ، والموت الدماعي ومرت القلب ، وأغرى تتصل بالثاريخ فيدر حدد من اقضايا مال جدال بعد المثل جدال مثلث مسابق من من من من المثل بالمثلثة الم المثلثة في مصر ، وفي الجيوارجيا : ما يثأل حول تحديد عمر الأرض الإكسان . وفي القائدة عدل الأرض والمثلثة المثلثة المثلث

إن مثل تلك القضايا الجدلية تكون شديدة الحساسية ومن الحكمة أن تعالجها بتحفظ إذ ريما يكون تدريسها ضرره أكثر من نفعه .

وقبل أن تلزم نفسك بتدريس أي موضوعات جدلوة ضع في اعتبارك المحطات التالية . .

```
 ١- هل الموضوع وثيق الصلة (مناسب) لمقررك ومقاصد مقررك ؟

    ٢- هل أنت مطلع بدرجة كافية ومحايد بدرجة تكفي لتوجيه الموضوع باستقامة وعدم تحيز ؟

                                                  " - هل الموضوع يستعق الوقت والجهد ؟

 $- هل ممتوى نضيع الطلاب واطلاعهم ملائم الموضوع ؟

       ٥- هل المواد متيسرة وعلى نحو كاف يسمح الطلاب بقحص التفاصيل المختلفة للموضوع.
                                               ١- هل تستطيع أن تناقش بدون انفعال زائد ؟
                                               استراتيجية تدريس القضبايا الجدلية
قدم " أولسنر " Oliner اسستر اتهجية مقترعة لتدريس القضايا الجدلية تثمثل في خطوات
                                          غممن وقق ما هو موضح پهتول (۹ – ۲) (۲۲: ۲۰۱)
                        جدول (٩ - Y) خطوات تدريس القضايا الجدلية

 حدد القضية .

    حد وجهات النظر المغتلفة حولها

                                     أ - ما الحقائق التي يستند إليها كل طرف في دعواه؟

    مأ الحقائق التي نكرت والتي لم تذكر ؟ وما مدى دائتها ؟-

    هل عُدد مصدر ثلك الحقائق ؟ وهل هذا المصدر صادق ؟

                                               * على يمكن التحقق من تلك الحقائق ؟
                         ب - ما الادعاءات القيمية Value Claims لكل من أطراف القضية ؟

    أبيم يتفقان؟، وفيم يختلفاؤ وكيف يمكن التلاميذ مقارنة وجهتى النظر ؟

 ٣ - تأكد من منطقية الإنتقادات .

                                                      هل تشمل على أي مما يلي :
                                     * تعميمات لا ميرر لها .

    افتراضات لا مبرر لها

                                    " استخدام كامات انفعالية .

    استنتاجات لا ميرر لها .

                                     * هجرم على شخصيات .
                                             · عدم الإنساق .

    تتبؤات تم التعامل معها على أنها حقائق .

                                                                 شجع توضيح القيم .
```

" شبع صياغة الاستنتاجات المدعمة بمطومات كثيرة.

دور المعلم في تدريس القضايا الجدلية

بعدسا تضد الر موضدوع الجدل بجب عليك أن تتلهه تدرسه باستقامة وصدق، فالقضايا الجدائية أستئلها مقوحة النهائية ويجب أن تعالجها مثال الطلاب دون تحيز، فمن السائوف أنهم أن يمائية أن السائوف أنهم أن يمائية أن يمائية أن يمائية أن يمائية أن يمائية أن يمائية أن يكون جذل، ومع ذلك ركز عندما تقوم بتدريس المسلم أن يوضح الطلاب كهاؤها التمائل مع المقتابا الجدائية ، وخلما من المستقرع، وهذلك تمسنع منافعات المحلكة ، وخلما تقوم بتدريس المجازة المعائلة ، وخلما تقوم بتدريس المحازة ، وقلما للنهائية وكرف يصنفون المحازة من الدعاؤه والقرائة أن أن يمنى ولا المحازة على المحازة على المحازة المحازة المحازة على المحازة على المحازة المحازة على المحازة على المحازة المحازة على المحازة المحازة المحازة على المحازة المحازة على المحازة المحازية على المحازة المحازة على المحازة المحازة على المحازة المحازة على المحازة المحازة على المحازة على المحازة المحازة على المحازة المحازة المحازية المحازة على المحازة المحازة المحازة على المحازة المحازة المحازية المحازة على المحازة على المحازة
ويجسب عابِك أوضاً معاهدة الطلاب لاكتماب تطبق على معنى الكلمات ؛ وغالباً المعاتي الماطنية للكلمات خير واضحة المعنى التي تمنع الثقويم المنطقي للحقائق والحجج .

وصدد تدريس القضايا الجداية ينبغى عليك ألا تداول ألا تصبح مشتركاً في القضية ، كما يجب عليك ألا تدافع عن موقف تلميذ أو أهر والعبيد هنا يحكي سبياً آخر الاستخدام البحث أو أنشطة حل المشكلات كاسفى لدواسة تقضايا جداية . وإنه لكي تحطي الطلاب فرصة لتأمل كل أبعاد الجداي ربما تقدم بعض توجههات للموضوع بنشك ومن نامية أغرى ، وبما لا يفهم الطلاب تعقيدات القضية لتتوج المواقف ، وتضارب الآراء في القيم أو الناحية المفاقية والسياسية والقوريطات المالية وما شابه لذلك . وأحياناً يكون من الشروري أن تمثل "مدافع الشيطان" وعندما تقمل ذلك حاول ألا تمطي الكسرة الساك تدافع عن جانب أو آخر ، واستقدم بعض التضييرات مثل : بعض اللغامي يقول ، أدام

وعند استخدام بعض طرق المناتشة لتدريس القضايا الجعلية يجب عليك أولاً أن توكد على بعض القواعد الأساسية مثل:

- ١- كل الحقائق يجب أن نفرض أنها محل ثقة . (ندعمها بالثقة)
 - ۲- كل فرد له حق التعبير عن زأيه .
- ٣ عم مقاطعة كالم أي قرد (ماعدا الضروري كالقائد اليحفظ بالمناقشة في مسارها)
 - التعليقات الجانبية ممنوعة .

وباختصـــار لــــتدريس القضـــايا الجدلية جيداً عليك أن تهتم بها ؛ وذلك بمساهدة الطــــلاب على كيفية تحديدها ، وما هي قواعد الجدل ؟ وما أسسه ؟ وما التقائضات القهيمية التسمي يتضمنها ؟ وما المقلق وما فقيم المكتمبة والاعتقادات الموجودة أوغير ذلك ، وبذلك نسستطيع تعليمهم كيفية انتفاذ القرارات واستخلاص فقواعد المقلية الأن وغي المستقبل أي تتمية تفكيرهم للناقد .

ه-معايير اغتيار استراتيجية التدريس الملائمة :

. : صرير في اختسيار المستراتيجية التدريس الملائمة يرجع إلى فعالية المطم وهذه الفعالية يمكن تطعيا عن طريق تعلم كيفية معالجة غمس مواهب : (١١:١١١)

- ۱ تنبير الزمن .
- ٧- اغتيار ما تسهم به .
- معرفة أين تستخدم قوتك لتحقيق أفضل الأثر ؟ وكيف ؟
 - ٤- تحديد الأولوبات الصحيحة .
- الريط بين هذه المواهب كلها في نسيج واحد بانتخاذ الرارات قعالة.

وحيسن يستخذ المعلم قراراً باستراتيجية التعريس ، قابه ينبغي أن تؤخذ كل هذه للقاط في الاعتبار .

ويمكن القول : بأن المعلم أن يستغدم ثلاثة محكات لكن يتغير على أساسها ، أو في ضرئها الاستراتيجية العناسية وهي : (١٩١٨-١٣١)

- البيعة أعداف التعليم التي يراد تحقيقها .
- ٢- الحاجسة إلسى شراء خسيرة التعلم ، يحيث تروض الدافعية الداغلية العنشأ
 والدافعية الخارجية العاشأ
 - ٣- قدرة التلاموذ المنسسين في الممل .

والقرار الفطي عن الاسترقيمية للتي ينبغي استخدمها يصدر عن التفاحل بين هذه المتفسيرات السئلاثة ؛ والأمر يتطلب مهارة عظيمة وخبرة كبيرة لكي نحقق الدوازن بين متطلب وآخر .

٢ - تطبيقات عملية على استراتيجيات التدريس

تدریب (۱)

على ضدوه دراستك لاستراتيجيات التدريس في هذا الفصل ، هدد في المحدول (٣ - ٣) المحطمالةات الفكرية لكل استراتيجية ودور المعلم والتلميذ حيال تنفيذها مع بيان مخرجات التعلم المتوقعة وإمكانات تنفيذها وفق مادة تخصصتك . حدول (٩ - ٣) العلاقة بين استراتيجيات التدريس والمنفيرات المرتبطة بها .

				•
استراتيجيات	استراتيجية	استراتيجية	استراتيجية	الاستر لتيجيات
التعليم الفردي	حل المشاكل	الاستكشاف	الاستقصاء	المتغيرات
				المنطلقات
				الفكرية
				دور المعلم
				دور التاميذ
				مخرجات التعلم
				المتوقعة
				إمكانات تنفيذها
				في مادة
				التخصيص

مراجع القصل التاسع

أولاً : المراجع العربية :

- ۱- إبراهــيم غازي (۱۹۹۲) . "أثر استخدام العروض العملية الاستقصائية على التحصــيل الدراســي وتتمية عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي " رسالة دكتوراه غير منشورة . كاية التربية . جامعة الإسكندرية .
- ٢- أبو عبد الله للبخاري (ب ٠ ت) <u>صحيح البخاري</u> . المجلد السابع ، بيروت :
 دار المعرفة .
- ٣- أحمد إبراهيم قنديل (١٩٩٢) . التدريس الابتكاري ، المنصورة : دار الوقاء.
- ٤- أحمد الفطرب ، رداح الفطيب (١٩٨٦) . اتجاهات حديثة في التدريب .
 الرياض : مطابع الفرزدق .
- باري ك . باير (۱۹۹۴) . الاستفساء في الدراسات الاجتماعية : استر اتبجية الستدريس . تسرحمة مسليمان بسن محمد الجبر . الرياض : مكتبة العبيكان.
 - ٣٩٥ ، ٣٩٤ / ١٠٠ ، ٣٩٥ ، ٣٩٥ .
- حابر عبد الحميد خابر (١٩٧٩) . التطم وتكنولوجيا التطبع . القاهرة : دار
 النهضة العربية .
- ٨- حسن حسيني جامع (١٩٨٦) . التعام الذاتي وتطبيقاته التربوية . الكويت :
 مؤسسة الكويت للتقدم العامي .
- ٩- الراغب الأصفهاني (١٩٧٢). معجم مفردات الفاظ القرآن. لبنان: دار
 الكتاب العربي.
- ١٠ صسفية محمد أحمد سلام (١٩٩٠) . أثر استخدام الاكتشاف شبه الموجه في
 تدريس الطوم على تنمية المهارات العلمية والمهارات العقلية والتفكير

- الاستكاري لتلاميذ التعليم الأساسي ، مجلة البحث في التربية المجلد الثالث ، العدد الثالث .
- ١١- عبد الرحمن بدوي (٩٩٩٦) . معجم مصطلحات الطوم الاجتماعية . بيروت
 المؤسسة العربية للنشر .
- ۱۲ عبد الله عثمان المفيرة (۱۹۸۹) . طريق تدريس الرياضيات . الرياض : عمادة شئون المكتبات ، جامعة الملك سعود .
 - ١٣- مجدي وهبه (١٩٨٩) . المختار . ابنان : مكتبة ابنان .
- ١٤ محمـود أحمـد الإبـياري (١٩٨٥) . دراسة لمعليات حل المشكلة الرياضية وطـرق تتميتها لدي تلاميذ المرحلة الثانوية . رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية – جامعة الإسكندرية .
- ١٥ محمود أحمد شوق (١٩٨٩) . الاتجاهات الجديثة في تدريس الرياضيات . دار المريخ : الرياض .
- ١٦ عــادل المسعود الإندا (١٩٩٦). " برنامج التدريب على استراتيجيات تجهيز المعلومسات بمعساعدة الحاسب الآلي وأثره على نتمية سلوك حل المشكلة لدي طلاب كلية التربية " برسالة دكتور اه غير منشورة . كلهة التربية . جامعة الإسكندرية .
- ۱۷ مصطفي محمد مصطفي عبد القري (۱۹۹۳) . أثر استخدام بعض المعالجات لـــتدريس اســـتراقيجيات حل المشكلة على تنمية أداء حل المشكلات الرياضية والاتجاه نحوه لدي تلاميذ المرجلة الثانوية . رسالة <u>دكتوراه</u> غير منشورة . كلية التربية – جامعة الإسكندرية .
- ١٨ مصدوح عبد المصنعم الكنائي ، أحمد محمد مبارك الكندري (١٩٩٧).
 سيكولوجية القطم وألماط التطيع . الكويت : مكتبة الفلاح .
- ١٩ معدوح محمد سليمان (١٩٨٨) أثر إدراك الطالب المعلم الحدود الفاصلة بين
 طرائق التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة

- . مكتب التربية العربي بدول الخليج . رسالة الخليج العربي ، العدد ٢٤ السنة الثاملة عن من ١١٩ - ١٤٣ .
- ٢٠ ملاك محمد حمد السليم (١٩٩٢) . فاعلية استراتيجية مقترحة لتدريس الكيمياء
 والوصـــول إلى مستوي الإتفان . رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية
 التربية للهنات . الرياض .
 - ٢١- يعقوب نشوان (١٩٨٤) . الجديد في تعليم العلوم . عمان : دار الفرقان .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 22- Callahan , J.F ; Clark , L.H ; Kellough , R.D. (1992) . <u>Teaching in the Middle and Secondary Schools</u> . (4 th. ed.) New York: Macmillan .
- 23- Charls, C.M. (1980). <u>Individualizing Instruction</u>. (2 ^{nd.} ed.) New York: C.V. Mos. by Company.
- 24- Gerlach , V.S ; Ely , D.P; Melnick , R.(1980). <u>Teaching and Media : A Systematic Approach</u> .New York: Englewood Cliffs .
- 25- Kim, E.C; Kellough, R.D. (1978). <u>Resource Guide for Secondary School Teaching</u>, New York. Macmillan. Publishing Company.
- 26- Lefrancois, G.R. (1985). <u>Psychology for Teaching</u>. Belmont Wadsworth. Publishing Company.
- 27- Oliner, P.M.(1976). Teaching Elementary Social Studies: A

 Rational and Humanistic Approach
 . New York:
 Harcourt Brace Joyanovich Inc.
- 28- Russell , J.D ; Molenda , M. ; Heinich , R. (1989) . <u>Instructional Media and the new Technologies of Instruction</u> (3 rd ed.) New York . Macmillan. Publishing Company .

الفصل العاشر

تحديد طرق التدريس Instructional Methods

1- تاريخ طريق التسمدريس

3 - تقـــســيــ مـــات طريق التبــدريس

أولاً : طرق التدريس الشائعة (المحاضرة ، المناقشة ، العصف الذهني ، البيان العملي ، تمثيل الأدوار ، العمل الجماعي) .

ثانياً : طرق التدريس غير اللفظية (الأحلام ، الإثارة الحمسة ، الفكاهة ، الألعاب والألغاز ، التصور والتخيل ، الخرائط المقلية) .

- ثالثاً : طرق التدريس التكاملية (الخيال العلمي ، الموسيقي ، العرائس، الحب) .
 - 4 المعلم وتصروراته حرول طريق الترريس.
 - 5 معايير اختيار طريقة التدريس الملائمة .
 - 6 تطبيقات عملية على تحديد طرق التدريس.

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل العاشر (تحديد طرق التدريس)

- بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -
 - 1- تثبع التطور التاريخي لطرائق التدريس بصورة عامة .
 - 2- أن يعدد مفهوم طريق التدريس .
 - 3- أن يضع معايير الطريقة التدريس الفعالة .
- 4- أن يصنف طرق التدريس طبقاً التصليف الذي وضعه " جيمس كوليا ".
- 5- أن يضع عند من المعابير التي يتم في ضوئها اختيار طريقة التدريس الملائمة.
- أن يتعرف بشيء من التقصيل على خصائص بعض طرق التدريس الشائعة وعلى وجه التحديد
 - ، المحاضرة ، المناقشة ، السمف الذهني ، تمثيل الأموار، البيان العملي ، العمل الجماعي.
 - 7- أن يتعرف على بعض طرق التدريس الحديثة مثل الخرائط المقلية .
 - 8- أن يكتسب مهارة اختيار طريقة التدريس المناسبة للأهداف التدريسية المنشودة.

القصل العاشر

تحديد طرق التدريس

مقدمة:

إذا كسان للعسداد طريقته في صنع الأدوات العديدية وللنجار طريقته في صنع الأبواب والنوافذ ، وللصياد طريقته في صنع الأبواب والنوافذ ، وللصياد طريقته في التتريس . إن نستاج الحداد والنجار والصياد ، أشياء مادية : تلمس وتستممل ، أما نتاج المعلم فغير ملمدوس ، إنسه نتاج إنساني ، داخلي ، تعرات اتجاهات وقيم تظهر في السلوك الخارجي وعليه ، يغذو واضحة أ ، إلي أي حد تختلف طريقة المعلم ونتاجه أيضا ، وصحوبة تقييم هذا النتاج ، بسبب الاختلافات الاجتماعية والثقافية والفردية بين الأقراد والمجتمعات .

1 - تاريخ طرق التدريس

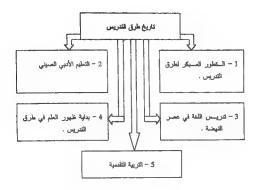
ولمن بصند العديث عن طرق التدريس رأينا أنه من الولجب العودة لتاريخ طرق التدريس وذلك لعدة أساب أهمها :--

أولا: لتوضيح تطور طرائق التدريس منذ القدم حتى الآن .

ثانها : لإلقاء النصوء على بعض الطرائق العريقة ونحن نستخدمها على أبواب القرن الواهد والعشرين وهى ذات أصول تضرب بجذورها في أعماق التاريخ كطريقة المحاضرة وتطول النصر وغيرها من الطرائق .

ثالثًا : لبيان تنوع الطرائق وبالتالي تنوع مفهوم الطريقة بعد ذلك .

ومسـوف نقسم تاريخ هذه الطرائق إلى خمس مراحل على النرتيب طبقا للنرتيب الزمني تبعا لما هو موضع بشكل (10 – 1) .



شكل (10 - 1) تطور تاريخ طرق التعريس (19: 201: 215)

1 - التطور الأدبي وطرائق التعليم الأدبي :

The early development and methods of literary education

تمتسير مجموعات طرق القديم الأطول عمراً والأكثر انتشار تلك التي ترتبط بدراً والأكثر انتشار تلك التي ترتبط بدراسة اللغة والأدب ، ففقذ حوالي القرن الخامس قبل الميلاد وحتى الجزء الأول من القرن المعشرين بعد الميلاد ، والأجزاء المتحضرة في أوروبا والصين تتربى على التعليم الأدبي . ففي أوربا تم وضع شكل التعليم الأبي على أيدي مدرسي البلاغة في اليونان وكان أشهر هم " سقراط " ثم ظهر بعده كثيرون في روما، أما في الصين فقد بدأ ظهر التعليم الأدبي منذ المتراط تترة الكهان The ban period .

وصَمُم التعليم الأدبي على فرض أن النتائج النهائي يمكن أن يستخدم في المحديث العامسى ، ومسن بين أشكال التعليم الأدبي الأوربي ؛ والذي استخدمتفيه طرق عديدة ثلاثة أشكال رئيسية هي:

(أ) القواعد Grammar . (ب) الأسلوب Style . (ج) الخطابة ، البلاغة

القواعد: وهي تماثل بعض الشيء الدارسة المديئة لعلم اللغة ، وقد كانت الطريقتان
 الرئيستان في تعلم القواعد هما :--

1 - الحفظ 2 - التفكير المتناظر (المتشابه)

<u>فه ثلا :</u> على التلميذ أن يحفظ عن ظهر قلب الأسماء ، والأقمال ، والتركيبات الإعرابية وكان فهم هذه الأشياء بأثمي هن طريق استخدام الأشكال المتحددة.

ب - الأسلوب: تعتبر القواعد أساس الأسلوب ، وقد كانت الطريقة الأساسية (الأولى)

تعليم الأسلوب - كما في القواعد - هي المفظ ، أما الطريقة الثانية فهي

(تطليل السنص) ، وقد تطورت في فرنسا إلى ما يعرف بطريقة تعليل

السنص وذلك في القرن العشرين (تعليل النص)

texte

ج - الخطابة ، البلاغة : هي ملكة العالم كما قال " كوينيالياني " وكانت الخطابة مقسمة في
 و وما الو نان إلى ثلاثة أنواع رئيسية : "

المرض Display القروي Delilexative المستناظمة Gorinsic

والدارسة الرئيسية للبلاغة تتضمن خمسة أجزاء وهي :-

التدريب على المسادة الدراسية المناسبة ، والترتيب ، والأسلوب ، والحفظ ، والأداء (للترصيل) . ومعظم التدريبات على جزء من هذه الأجزاء يتم بواسطة طرائق سابق ذكر ها.

2 - التعليم الأدبي الصيني Chinese Literary Education

كانـــت الفــــرد الصـــينية في مجال طرائق النتريس مشابعة للخبرة اليونانية -للرومانـــية ، وأصبح التعليم الأدبي منتظما ومنتشراً خلال حكم الكيان في القرن الثاني قبل الممالاد .

والتعليم الصيني كان مهتما برعاية الأسلوب ، والشخصية ، والخبرة ، وقد ظهر نظسام الاختبار العام و الذي يحدد المكان الذي يلتمق به الطالب فيما بعد ، وكان "لخضائل الإخلاص والاحترام والمسئولية الوطنية مقام عن طريق النصح ، والقدرة والتعرس المستعر قسى للذهب والدراسة الدقيقة الكتابات المتعددة "لكونغوشيوس" Confiuscius ، وقد شجم المعلمون التلاميذ على الحفظ وعلى إعادة إنتاج الأعمال الأدبية العظيمة كتابة أو شفاهة ، وكان المعلمون يقضون أولماتا طويلة في التحليل ويطلبون من التلاميذ كتابة موضوعات عن الحواليب التاريخية والفلسفية لهذه الأعمال (إذا فقد استخدموا طريقة تحليل النص أيضا) .

3 - تدريس اللغة في عصر النهضة (القرن الخامس عشر)

Language Teaching in Renaissance

اسمتمد المستود المستودين في عصر الفهضة الإيطالية المبكرة طرق التتريس المؤثرة والمفالدة من ثلاثة تقاليد تربوية هامة هي :-

 التقاليد المسيحية التي جملت التعليم في خدمة الدين وأصرت على الملاقة التكاملية بين الدين و التعليم .

2 - تعلم الكياسة .

التقالسيد الأدبية المأخوذة من روما اليونان والتي ازدهرت من جديد في القرن الرابع
 عشر .

وأهم الطرائق التي تطورت خلال عصر النهضة هي: " " الإعادة والتسميع والمهنف الم المنطقة والتسميع والمهنف أو المنطقة والتحريرية " ، ويمكن أن نراها بوضوح خلال أصال (Vittorinode Pettry) وذلك خلال بداية القرن الخامس عشر وفي أعمال " وارديا.

4 - بداية ظهور علم التدريس (القرن السابع عشر)

بدأ ظهمور علم التدريس في القرن السابع عشر على يد مجموعة من العلماء وأشهرهم كوميسنوس (1670 - 1892) Comenius ، وخروبل (1827 - 1846) Frobel ، وييسالوزى (1782 - 1852) Pesttalozzi ، وهريرت (1841 - 1776) Herbert ، وسوف نشور بشيء من التلخيص لأعمال عالمين منهم هما : فروبل ويبستالوزى .

🗖 'قرويل':

ا متمت طرائق * فرويل * امتماماً كبيراً بدراسة للطفل واضماً في الاعتبار النطور المقلي والماطف ي للطف ل وكانت نقطة الاملمانق هي الشاجات الذاتية الطفل فهو كانن نشيط يعمل كوحدة متكاملة . ويذلك يجب على المعلم أن يدعم خبرته الطويلة بالنشاطات الذاتية للتلاميذ ، ويمكن أن يهتم بكل أوجه نمو الطفل والملاكة بين الطفل والبيئة .

🗖 "پتسالوزی":

(لريبد أن أسلكم التربية أي السرما فضياً) هذا ما قاله " يتسالوزي" وقد تأثر " بروسو " الذي أشار إلي منطحية المحاضرة ؛ وبادى بأن تضم العناهج طرائق القدريب بحيث تناسب المراحل الطبيمسية الذي يقطور من خلالها. الأطفال ، ونظر الثربية على أنها أداة لإصلاح مجتمع فاسد أما " بتسالوزي" فقد قصد بسلكمة للتربية شيئين هما : -

- (2) جمعل عملسية الإدراف المحمدي هي المقصر الأصامي في طراقق الكدريين ، فقد كان يرى أن الإدراك الحمدي بداية لكل المعارف ، كما يرى أنه على المعلم أن يتمع طريقة عملية تزدى إلي تحويمال المدركات الحمدية الأولية إلى أنكار واضحة ومحددة ، لأن ذلك من وجهة نظره هو عمل المعلم الأصاب فيها يختص بالتطور العقلي للتلفيذ .

Progressive Education (القرن العشرين) - 5

وأشهر هؤلاء التقدميين الذين التقدوا التربية الحالية (في وقتهم) هم :-

" حسون ديسوى " Abn Dewey في الأصداع في الاتحاد في الموادع المتحكي " Shatasky في الاتحاد المسوابقي (السسابق) ، " كالدوبل كوله " Cizek في الاتحاد المسوابقي (السسابق) ، " كالدوبل كوله " Montessor في سويسرا ، و" مولتوري " Montessor في إيطاليا و" الثيرن " Washburne في أمريكا أيضنا ، والمنصر الأساسي المشترك والذي استخدمه كل هؤلاء التقدمين مصر النفساط (Activity) فالتربية من وجهة نظرهم هي طريقة للحياء عن طريق اكتفاف حاجات القرد وأهدانه واهتماماته وأنماله ، وعلى هذا الشاط فقد ركزت طرق الشاط التدريسية على الأي:

- أهمية احتياجات التلاميذ واهتماماتهم .
- 2 إكساب المعرفة الوظيفية من خلال العمل المانف وحل المشكلات .
 - 3 الانهماك في التجارب التماولية .

مسذه كانت مقده تاريخية عن طرائق التعريب ملذ عدة قرون قبل المولاد وحتى القرن المسادس . إلا أنسه عسد تناول الحقية التازية لا يمكن بحال من الأحوال إغفال تأثير علم المسئريوي The Impact of Educational Psychology المسئريوي التعريف تأميرم التعريف التعريف . نقل العلم الذي قام وتأسس على علم النفس ويعتبر " قررنديك " علم التوريف ، ذلك العلم الذي قام وتأسس على علم النفس ويعتبر " فررنديك " Thorndike مثابة طرق الوصل في هذه العرطة ، إذ ظهرت الحركة العلمية

فسي التربسية ، بعد التفسير الميكانوكي للمثير والاستجابة للتي قدمها " فورلديك " وبدأ للتركيز على المتجابر مثل المتجابر مثل المتجابر مثل التعلم بصياغة نظريات والقراحات بنبت على أسس وبيانات مقاونة ، ولم تمتد تأثير لكه على على والله المسوء على أممية الدافسية والمسترار المتحاب مواقف التدريس من وضع لأخر ، وفي أهمية ربط البرامية بعضمها بيمضم وأصبحت برامج الاختيار أكثر مرونة ، وأثبتت أهمية عظيمة مع القرن المشرين ، وانتشر بنامبرعج للذي جمل التدريس والاختيار ملمنة من خطوات بسيطة تفتص بأهداف سلوكية مدادة

كما ألقت دراسات أعمال علماء النفس أمثال , Wygotsky , Hull , الفاعق علم المقال , Biret , Terman , Stern الضاعي والخلقي والالمتمام والمتمام يقديم والمجتمع المنافقي والاجتماعي والخلقي والجميعي المنافقي والمجتمعين للمقال ، والاجتمام يقديم معرفة الأطفال تناسب مراهل نموهم ، و وجهوا اهتمام المعلمين السي ضمورة تقديمهم للمفاهج والهامهم لطرائق تدريس تناسب سعة عقول الأطفال ، وقد واكب الاستداد Readiness لمو الطفال في القرن المشرين ، حيث أصبح جزء أساسي من طرق التدريس.

وعلى نقيض علماء النفس الذريويون الذين اهتموا بتحديل السلوك ، ظهرت أعمال علماء المسلس الممريف من أمثال "بياجيه" ، و " برونر " و " جانييه " فيما بين (1960 – 1970) والمى ركسرت علمى الامستمام بالبناء المعرفي للتلميذ للذاء التعلم ، وقد تم الاهتمام باستخدام التكلوكيات الهماصية ولمسب المدور في تصين أداء الجماعة ويخاصة في العلوم الاجتماعية ، وأصبح العمل الهماعي بمثابة السمة للتريمية الولسة .

2 - مفهوم طريقة التدريس

تمددت تمريقات العلماء لطريقة القدريس سواء كان ذلك في الدراسات العربية أو الأجنبية ، ويمكنن القسول بسأن طريقة القدريس Teaching Method هي أسلوب للإحساس ، والتفكير ، والعمل ، والشعور ، والرجدان 0000 إنها ليست قاعدة ضيقة جافة بل تتميز بقدر كبير من العرونة ، ويمكن أن نقول أنها تصمهم يتجمد في شكل قمل (4: 140)

وطرائق التدريس تمتمد على الأنظمة أو السجالات المسرافية Olisciplines ، وإذا بحدت طريقة التدريس فالها تخلق الوسائل للتفكير والإحساس ، والشمور ، والتفاعل Olfaction وتستخدم طريقة المختلفة المؤتمة الأنشطة والإجراءات الفظة طريقة Method بأن المنافقة المؤتمة التلامية ، وتضم الطريقة عادة عدد من التسي وقدوم بها المدرس والتي تبدوا أثارها على ما يتملمه التلامية ، وتضم الطريقة عادة عدد من الأشطة والإجراءات مثل :- القراءة ، والمناقشة ، والتسميم ، والملاحظة ، والتوجهه ، والتوضيح ، والترسيم والتكراز ، والتعالي ما على بعض هذه الأنشطة والإجراءات قالها ليست كالمسرة عليها بل ربعا

يسأخذ العسدرس خلال استخدامه لطريقة أو لطرائق أخرى أنشطة وإهراءات أخرى لم وأخذ بها في أثناء استخدامه للطريقة الأولى وهكذا 000

وتعد عملية الربط بين بمض مذه الأشطة والإجراءات في أنتاء عملية التدريس من صعيم مســــولية المدرس ، وعلى ذلك يمكن القول بأن الطريقة أن الطرائق التي يتيمها المدرس تمتير من أهم جوالب المعلوة التطيعية ، بل هي المشكلة الرئيسية في مضمون العمل بمهنة المتدريس .

ويرى البعض الآخر أن الطريقة هي :-

توجسه فلدغي يتألف من مجموعة من الفرضيات للمترابطة والمتطقة بطييمة تعلم المادة وتحلسمها ، وأن ثمسة عوامل تؤثر فيها وتتأثر بها منها الأهداف نفسها وإعداد المعلمين وحماسهم والمسواد التعليمسية والتقايات والاختيارات والإجراءات للي تتم فيها العملية للتعليمية . فالمطريقة : <u>تشمل من الناحية اللطرية</u> التوجه القاملي واللطارة العامة ، ومن اللامية العملية تعنى : طرائق لختيار المادة . (240 : 230 : 240)

و استكمالا الإيضاح معنى كلمة الطريقة وجب علينا المعردة إلي المعنى القاموسي للطريقة : فالطريقة هي : المدير ، وطريقة الرجل مذهبه وتعنى أيضنا الحال والجمع طرائق – طرق . (¹⁾

ممسا سبق يمكن القول بأن طريقة القدريس عبارة عن مجموعة من الانظمة والترتيبات والقواعد التي تستند إلى البغل ، والمتوازية ، والتي تبدف إلى تقديم المعلومات والمهارات وجوالاب المتعلم المختلفة لمعيد من استر التيجيات القدريس ، عراعية في ذلك طبيعة المقطم ، والمادة الدراسية ، وموضوع الدرس وأهدالله ، ويبئة التعلم السائدة بالمعرسة .

ومسن ذلك درى بالإمهام ، وكان انتسك آثار في تمدد طرق القدريس ويمكن القول بأن هذا التمدد والتداله كان سبباً رئيسياً في حيرة الهاحثين في إيجاد تقسيم واضع نستريح إليه في طرائق القدريس .

فسنجد للبعض يقدم الطرق وفقا لأمواع من الدروس ويخص كل نوع بطريقة معلمية له . ويحساول البعض الأخر أن يبني التقديم على العمليات القكرية التي تستلزمها كل طريقة ، ويضع الدروس تحت الطرائق التي تلسبها ، ويحاول لهريق ثالث أن يقسم الطرائق تبعاً للصفات الغالبة على طريقة بعينها . ويمد عرضننا للشروح السابقة في مفاهيم الطريقة ومعانيها القاموسية وغير القاموسية في الدراسات السربية والأجلبية ويتعدد هذه الطرق وجب علينا التساؤل : ما الطريقة القمالة What is * effective method م هل توجد طريقة لعالمة لمسلا ؟ أم لا ؟

ويمسا لنسمه يوجد تدريس فعال 000 فهل بتعدد الطرائق وتعدد التتصيمات للطريقة ، هل ترجد طريقة فعالمة ؟

يمكن القدول أنسه لا توجد طريقة واحدة يمكن وصفها بأنها أهمن طريقة في التدريس ويقصع بها جميع المحلمين . وإنما المطريقة تفتلف باختلاف المادة واختلاف فرع المادة ، وياختلاف المرحلة الممرية ، والقعو المقلي ، والبدئي ، واستحداد التلمية ومهوله ، وعدد تلامية القصل الواحد ، وكسل طسرق التدريس ضرورية ، وقد لا يقتصر الدرس الواحد على طريقة واحدة ، بل قد يحتاج السحرس الواحد إلي استخدام عدة طرق ، ولا يتمارض استخدام طريقتين أو أكثر في درس واحد ، فالحوار قد يكون مع الاستكراء وقد يكون مع الاستئتاج وقد يكون مع الإلقاء، وقد يبدأ الدرس بطريقة ويلتهي بطريقة أخرى وكل ذلك متروك للطنة المعلم وحكمته ومعرفته بفن التدريس (31: 81).

ولا يمكسن أن يُلسرم المعلم في تدريسه بإنباع طريقة معينة من هذه الطرق ومن الفطأ التعوز الطريقة ما على أنها أسلح الطرق تحقيقا الأمداف ؟ فقد تكون الطريقة الإلقائية في موقف ما أصلح من الطريقة الإستناجية ، و الطريقة التي تناسب مسخار التلاميذ لا تناسب كبارهم ، و الطريقة التسي تصسلح القصصل بوجد فيه عشرون تأميذا لا تصلح القصل يكون عدد تلاميذه لهمسين تلميذا . والطميرية التسريس الرياضيات ، والطميرية التصريف لتدريس الرياضيات ، والطريقة التي تصلح للتدريس الرياضيات ، والطريقة التي تصلح للدريس الدريس اللائمة العربية ليست بالضرورة أن تصلح للدريس الرياضيات ،

إن تغتلف الطريقة من مادة إلى أخرى ومن قرع إلى آخر ، والمملم اللبويه يختار الطريقة التي تناسب الموضوع الذي يقوم بتدريسه وتناسب الوسط الذي تطبق أبه ، فمن المواد ما هو نظري ومنها ما هو عصلي ، ومن المواد ما يستلزمه ممينات ومنها ما لا يستلزم . ويبنهني أن تكون الطريقة مصرفه تصناف المختلاف مرحلة اللمو ، وكثافة القصل ، وباختلاف المادة وفرع المادة ، وباختلاف الفسرض مسن المتدريس ٤ فدراسة منصصولة الإمام على تختلف في دراستها من التاريخ إليه التربية الله المناسة ، وكذلك بالمتلاف المكانيات المدرسة ، وكذلك المتخلف المناسبة وما المدرسة ، وكذلك المتخلاف المساحلة على التجارب التربية المعلمين في طرفال التعليم يرجع لما يبنهم من فروق في الإضطلاع والاتفاع التجارب التربية .

 من العوامل الأخرى السالف ذكرها وأنه لا يمكننا القول بأنضائية طريقة معينة (أ) علمى طريقة أخرى (ب) إلا بلغها دلخل للموقف المتنويسي نفسه (13: 21) .

لهن الواجب أن تذكر أسس نجاح الطريقة داخل الموقف التدريسي وهي :-

أن تسأخذ بالترتيب المنطقي في عرض المادة فيجب أن يراعي المعلم بمض القواعد العامة في
 ممالجته الدروس مثل :-

السندرج من المعلوم للمجهول ، ومن السيل إلي الصنعب ، ومن المهسط إلى المركب ، ومسن المحسدد المسبهم ، ومن المحسوس المعقول ، ومن المألوف إلي غير المألوف . ومن المهاشر إلى غير العهاشر وهكذا .

2- أن تأخذ الطريقة بالأساس السيكولوجي في عرض المادة ولكن كيف ذلك ؟

فهائتي ذلك بالالتفات إلى ميول ورغيات وقدرات واستحداد المقطم ، فالمحلم الجهيد هو الذي يوفسق بين الطريقتين المنطقية والنفسية ويوازن بين استخدام التنظيم المنطقي والسيكولوجي ، بحيث لا يتمارض تلتظيم القائم على التدرج المنطقي مع التنظيم السيكولوجي .

- أن تأخذ الطريقة في الاعتبار القروق القردية بين المتعلمين .
- 4- أن يكسون موقسف التلميذ إيجابيا طوال مراحل الدرس عن طريق مشاركته بطرح الأمثلة أو
 الإجابة عنها ، أو استثارة تفكيره ، وخبراته الماضية .
 - 5- أن تكون الطريقة " مثيرة لاهتمام التثميذ وتبعثه على الابتكار 000 وإلي السرور والالتباء .
- أن تلائم الطريقة · سن التلاميذ ، مراحل نموهم ، طروفهم الاجتماعية والاقتصادية والأسرية ،
 وأن تكون مرنة ومسالحة للتكيف إذا اللاضائه الظروف الصعبة الطارئة إذلك.
- 7- أن تسلمى الطسريقة الاتجاهات الإيجابية ، و الأساليب للديمقر لطية في التعاون والمشاركة في الرأي .
- 8- أن تراعي الطريقة صحة الطالب النفسية والبدنية والمعقلية وذلك بتعمية الانصباط الذاتي ، وخلق الرغبة في المعل ، والتعاون .
- و- أن تستند الطريقة إلى نظريات التعلم وتستفيد من قوانينها ، فقد أثبتت التجارب أن لهذه القوانين قـــندة عظيمة في التدريس عثل التعلم بالممل ، وبالملاحظة ، والمشاهدة، وبالتجرية والخطأ ، وأهمية الدافع والفعالية وقوانين الأثر ...

3 - تقسيمات طرق التدريس

وفقا لما ذكر سابقا فإنه إذا ما أطلع الباحث على الأدبيات التربوية فسيصحب عليه ليجاد تقسيم واضح لهذه الطرق ؛ وأهم أسباب العبرة هي :--

- 1- عدم تحديد واضح لمعنى كلمة طريقة .
- 2- صدم ترحيد أساس التقديم حتى إذا أخذنا تقديم ' كلباتريك' مثلا أساسا نجد أنه لا يكفي لضم الأسسام الساتانوية تحت كل قسم رئيسى : فمثلا تحت قدمشى الضيق الطريق عند ' كلباتريك' يمكن أن نعرض عدة طرق يراها أصلح في هالة دون الأخرى : فالإثقاء في هالة أصلح من الاستئتام ومكذا ..
- ان الطفسل يستملم بكل الطرق معاً ولا يمكن فصل طريقة عن أخرى الصدلا تأماً وإلا كان ذلك
 القصل صناعيا ومتكافا ، ولكانا عموماً نحاول القصل لكي نستعمل كل طريقة بأحسن ما يمكن.
- 4- إغفـــال تقطـــة هامة وهي أن طريق التدريس لها علاقة وثيقة بعملية التعلم ؛ فيما صدوان لا يغترقان ، وعند المخاورة الم طريقة من الطرق لابد أن نسأل أفلسنا . هل هذه الطريقة تتمشى مع ما لمرف عن عملية التعلم ؟ فإذا كان الأسوكذاك كان معنى ذلك أنها أنها تودى العطلوب .

نخلص من هذا أن الطريقة الفعالة إذن : هي الفعالة في موقف معين والتي توفــــر الوقــــت والجهد حتى يصل الطالب للتعلم . وبناء عليه تتعدد تقسيمات الطرق كما ذكرنا من قبل وفقاً لما يلي :- (13-15)

- إما على أسلس العمليات الفكرية التي تستلزمها كل طريقة ، ووضع الدروس .
 - 2- أو على أساس ما يغلب على طريقة بعينها من صفات .
- أن تسد بخلــط الــبعض هذه الطرق بعضها بيمض بناء على خلط في الأساس الذي يبنى عليه التقسيم.

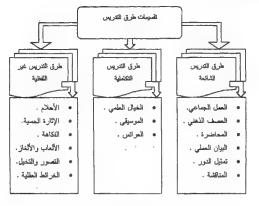
وبــناء على ذلك نحرض للتفسيم الذي قدمه "جيمس كرينا" (1889) James Quina ولا يتم يوسل كرينا" والقول الله أشمل التقسيمات من ولا يم ولكن يمكن القول أنه أشمل التقسيمات من وجهة نظرنا ، كما أنه يتميز بكونه يحتوى على المارق التقليدية والحديثة في نفس الوقت فهو يشمل هرفا شائمة والخلائفاء ، التسمير)، وطرفا حديثة كالقراءة بالموسيقي ، والفكامة كطريقة ، والتصور والتخيل، وطريقة الأمثار ، و التقافل كلفة (22 : 139 : 160).

والشكل للتوضيعي رقم (10 – 2) يبين هذا للتقسيم وهو مبنى على أساس اللفظية وغير اللفظــية ومــا بينهما من طرق تكاملية ، بالإضافة للى الحدالة والتقليدية فهو مقسم إلى ثلاث فئات

أولاً : طرق التدريس الشائمة .

ثانياً : طرق التدريس غير اللفظية .

ثالثاً : طريق التدريس التكاملية .



شكل (10 - 2) " غريطة مسطة لطرق التدريس ".

وسنحاول فيما يلى شرح كل فئة من الفئات الثلاث وما تنطوي عليه من طرق فرعية .

أولا: الطرق الشائعة في التدريس:-

نقسد شاع استخدام عدد من طرق القدريس التي تداولتها الأدبيات الذربية مثل المحاضرة والمناقشة ونمثيل الأموار والعروض العملية ، والمصف الذهني ، والعمل المجماعي . ونقدم فيما يلمي عرضا لكل طريقة من ذلك الطرق .

Lecture Method : طريقة المماضرة = 1

تعتسبر طسريقة المحافضيرة (أو الإلقاء) من قلع وكثار طرق التدريس استخداماً ، وقد وصفت بأنجا (ملح) الطرق والأساليب التنريسية الأخرى المنتيمة في تدريس المولد العملية والإنسانية سواء بسواء . وتكاد لا تخلل أي طريقة تنريسية – تليلاً أو كثيراً – من الصحافسرة أو الإلقاء المباشر مسن حيسن لأخر . وقد كانت وما تزال تحثل مكاناً بارزاً في القريبة العلمية وتدريس الملوم . فهي طريقة وأسلوب تنزيسي شانع في الجامعات والكليات الجامعية والمدارس إلغ .

ونقسوم طريقة المحاضرة على مبدأ الإلفام (المباشر) والشرح أل العرض الشاري المدادة العمض النظري المدادة والعملية والمسابقة سواه من جانب السطم . فيو (أي السطم) يقوم بنقل (أو التبامعي) إلى السطرهات والمصارف المسابقة ، من الكتاب المدرسي (أو الجامعي) إلى الطابة ، ويشرح المفاهم والمبادئ والقوائين المضيع ، مستميناً من حين لأغر بالسبورة والطياشير ، نشرح ما يستقد أنه غسامض على الطابة، بيضا يسمع القود المتطر (الطالب) بيدوه أن يسجل الملاحظات أو بعض ما يقوسله ويشرحه المعلم . ومهما يكن الأمر ، فإن الأدبيات الذربية تشير إلي عزايا عديدة ومجالات كثيرة لاستخدام طريقة المحاضرة في التدويس ، يمكن أن يكون من يبنها ما يلي : (13-213-221)

- أ طريقة تدريس التصادية من حيث أنها:
- أ تساعد على تنطية هجم كبير من المادة العلمية المقررة.
- لا تتطلب إنشاء مفترات غلمية أو شراه مواد وأدوات وأجهزة مفهرية تمهز إمكانات بمعن المدارس عن توغيرها .
- 2 تسمع بعرض المادة العلمية عرضاً متصملاً (منظماً) لا مجال فيه الثفرات أو القجوات الذي قد تشت الأفكار .
- 3 طريقة منامسية لــــقلايم موضوعات علمية جديدة وخاصة عند عدم توافر بعض الوسائل التعليمية ومصدر التعليم الأخرى .
- تستخدم في عرض المادة المعلمية التي لها طابع القصة أو النفيال العلمي أوصفه تاريخية أو
 تطورية أو تلفيص أفكار علمية سابقة لموضوع درس العلوم .
 - 5 يمكن اعتبارها طريقة (مشوقة) أو فاعلة نسبياً إذا :
- أ تعسئع المعلم بنغة (خطابية) جيدة وأسلوب عرض ناجح وشخصية (قوية) جذابة لانتباه الطانة.
 - ب- استطاع المعلم تدعيمها بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية المناسبة.
 - 6 يمكن أن تستخدم في مجالات عديدة منها ما يلى :
 - أ تلخيص ما سبق للطلبة در لسته أو معرفته
 - ب تقديم موضوع علمي جديد .

- خ- تلفيص النتائج وتنظيم الألكار العامية المستغلصة من النشاطات العلمية والتجارب
 المخبرية
 - د توضيح عمل الأجهزة والتجهيزات المخبرية .
 - هم مراجعة بعض المعلومات والتشاطات المقبرية من هين الأش
 - و نقل خبرات المعلم الشخصية التي يصحب نقلها سوى بطريقة شفوية القانية.
 - ر اللدوات والمؤتمرات .
- ح توجيه و إرشاد الطلبة إلى مصادر المعرفة ، وتعليمات الأمان والسلامة في المختبر .
 - ط عرض نتائج البحوث في المؤتمرات والنبوات المتقصصية .
- هذا وعلي الرغم من أن طريقة المحاضرة لها مزايا ومجالات استخدام كثيرة إلا أنها غالباً ما يوجه لها انتقادات ومن هذه الانتقادات نذكر ما يلي :
- لكون الفرد المتعلم (الطالب) سلبياً في هذه الطريقة بوجه عام ، فهو يتعلم
 من المحلم عن طريق الاستماع أو الوحظ والتلقين .
- 2 لا توفر المجانب العملي التطبيقي أو الخيرة الحسية المباشرة العملية الطالب ، والتي تعتبر جوهراً أساسياً وقلباً نابضاً في تعلم العلوم وتعليمها .
- 3 تهسل حاجات الطلبة واهتماماتهم ، مما قد يترتب عليه ضعف ميل الطلبة واتجاهاتهم نحو الملوم.
- 4 تشيير الملل (والنعاس أحياتاً) عند الطلبة ، خاصة إذا كان (عرض) المعلم نفسه مملاً أو كلامه لا يشد الانتباه .
- 5 لا تأخذ في الاعتبار حقوقة الفروق الفردية بين الطلبة ، ومستويات تفكير هم .
 وأنساط المجرفة لديهم .
- 6 -- لا تسماعد (المحاضرة) على تذكر المادة العلمية والاحتفاظ بها ؟ فقد جاه في الأحب الستربوي العلمي أن الغرد المتعلم (الطائب) يتذكر حوالي (20%) فقط مما يسمع .
- 7 إذا كانست (المحاضرة) هي الطريقة السائدة عند المعلم ، فإنه يتوقع عندئذ أن
 تركز أساليب التقويم على قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب.

أنماط المحاضرة :

تشيع عدة أبماط من المحاضرة وبخاصة في التطيم الجامعي منها: (8: 218)

- 1 المحاضسرة (الرسسية) المهاشرة أن اللفظية المجردة: Straight Lecture وفيها يلقي المصدرس (أو الأسكاد) محاضرته بأسلوب خطابي مباشر (نمط إناعة الأخبار) دون إتاحة الأنسلة أو المشارة من المسلم من المحاضرة ، وعلوه ، يمنع هذا المعلم من المحاضرة المسكنة البنية الشخصية بين المعرس (الأستاذ) والطلبة ، إلا أن المعرس (الأستاذ) والمسلمة ، ويقوم أعمال الطلبة عن الأستاذ والمسلمة ، ويقوم أعمال الطلبة عن طريق الاشتخاب القسية .
- 2 المحافسرة السؤال : وأبيا يطرح الطلبة عدداً من الأسئلة ، يغتار المدرس (الأسئلة) بعضب والتي تقع ضمن العادة التعليمية (المحتري) ويعتبرها في نظرة مهمة ، ويشرهها ويجبب عنها أمام الطلبة.
- 3 المحاضرة الإلقاء مسع استقدام الطياشيور: Chalk Talk Lecture وأبيا يقدم المسترب (الأستلا) المعلومات (الطبية) بمباشرة وموضحة بواسطة الطياشير والسبورة ١٤ المسترب (الأستلا) المعلومات التوضيحية ؟ ويستمين الشعرب بالطباشير والسبورة التوضيحية ؟ ويالثاني فإن المحاضرة «تربج من الإقتاء المسعوع والمادة المكتوبة على السبورة باستخدام الطباشير بألوانها المختلف. وقد يشار إلى هذا اللمعا من المحاضرات بالمحاضرة الثمارين.
- 4 المحاضرة النقاش : Decture Discussion وفيها يأتي المدرس (الأستاذ) محاضرته ، ويستخللها فرصة تقدر بـ (3 4) مرات تتاح فيها الفرصة أمام الطلبة المناقشة و إيداء الرأي ، ويستخدم هذا القعط من المحاضرات بشكل خاص عند تقديم معلومات جديدة الطلبة
- 5 المحاضرة العرض التوضيعي : ويستخدم المدرس (الأستاذ) هذا النمط من المحاضرات عسدما يسربو أن يوضح أو يشرح (يحرض) بمض الموضوعات المعلية المخبرية كما في تشريح الكاتفات الحية أو بيان كهية استخدام (تشغيل) جهاز علمي (المجهر مثلاً) ... إلغ.
- 6 المحاضرة التطبيق : ، وفيويا يُعطى المدرس (الاستاد) للمادة (العلمية) من خلال التطبيق في المحاضرة أو في المختبر أو في للورش العلمية أو في الميدان (الحقل) كما في ميادين العلوم والقنون والمرسيقي 000 إلخ .
- 7 المحاضرة التمميع 3 وفيها يترقف المحاضر عن إقاء المحاضرة ليطرح اسئلة محددة ، أو يكلف بمض الطلبة قراء؟ (أو تدميع) المائة التي أعدوها تمديماً جزرياً كما هو شائد إلى

- اللغات على سنيل المثال ؛ وهي بالتالي تبدو عكس نعط المحاضرة الذي يوصف بالمحاضرة بوجه عام.
- 8 المحاضرة بإسلوب أغف الملاحظات المنظمة Goide Note Taking Lecture برغم هذا السلوبة الإساسية السلمط مسن المحاضسرات يزود العنرس (الأستاذ) الطلبة بالسلومات (الطبية) الأساسية المحاضرة على شكل مواد مطبوعة تلخص المفاهيم والأفكار الرئيسية في المحاضرة بوجه عام.
- 9 المحاضرة المدعمة بالومبلال التطبيعية (الشغافلوات والمبلادات) 1 ويستعد هذا النمط من المحاضرات (العلمية) وعرضها بالاستمالة بالوسائل التطبيعية (السمعية اليصرية) وخاصة الشرائح المتزاملة صوبتاً ا وإيها يتم عرض المحاضرة واكتبيمها باستخدام العرض البصري الصوتي بشكل مترامن مماً .

ما يجب وما لا يجب فعله في المحاضرة

لتحصين فعالية المحاضرة في عملية التحريس نقدم قائمة بالأقمال التي ينبغي أن يمارسها المعلـم وذلك تعت مسمى * أحفر ، لا كلهل * والأعمال التي ينبغي عليه القيام بها تحت مسمى * نقذ ، قمل * . (6:175)

أولاً : أحدَّر ، لا تشعل ما يلي :

- -1 أن تكون مادة المحاضرة أكبر من الوقت المخصيص لها .
 - أن تسرع في الإلقاء لإنهاء المادة .
 - أن تخاطب نفى ، أن تتكلم لنفىك درن أن تخاطب الجمهور .
- أن تظن أن فهمك لختك وتعابيرك يعنى دائما فهم الجمهور هذه اللغة والتعابير.
 - أن تتكلم على وايرة واحدة ، كأنك آلة مسجلة .
- 6- أن تؤكد على المعلومات الشائعة للتي يعرفها جمهورك جيداً ، لدرجة بقال : إن ليس عند
 المحاضر ما يقدمه
 - أن تأتي بمعلومات اختصاصية معقدة ، فرق مستوى جمهورك بكثير .
 - ان تكثر من المفاهيم وتقال من الشوح وضرب الأمثلة .
 - أن تدغدغ عواطف الجمهور وغرائزه ليقبلك كمحاضر .
- 10- أن تستنز لحدم تدرتك على تخصيص الوقت الكافي لجمهور في ولمحاضرتك ، أي لتخطية ضعفك .
 - أن تلصق وجيك بالورقة وتقرأ لنفث .

- 12- أن تتناول موضعاً غير متمكن من الإطلاع عليه .
- 13 أن تتعرف كثيراً أمام الجمهور أو تكون كفشية مستدة ، كصنم جامد .
 - 14- أن تكون متجمساً أكثر من اللازم.

ثاثياً: تقلاً، أقطل ما يلي:

- استعمل السبورة وأي وسائل إيضاح ممكنة قدر الإمكان .
 - 2− ناقش، قارن.
 - 3- ئىمل ، خانشا ، ئاسترىح وايسترىح جميوراك .
- لاحظ جمهورك ومدي تجاويه مك ، المثل ، التثاوب الكثير ، خروج البعض من القاعة ،
 وحاول أن تثلمس الأسباب لذلك وترد عليها بشكل ما .
 - 5- اعرض رأيك بوضوح ، لقد ، ويموضوعية ، تبين ألك تعارم أراه غيرك بوضوح ،
- عبر بموضوعية : لا تستمعل كلمة " أنا " إلا إذا اضطررت لذلك تجنب الأحداث الشخصية
 ما أمكن ، وإن أردت ذكرها ، فلاكرها بدن إشارة إلى شخصيك .
- 7- لا تعبر عن فكرة بعشر كلمات إذا كنت تستطيع التعبير عنها بتسع كلمات : أتهم مبدأ ما كل ودل .
 - 8- كن مرحاً من وقت لآخر داخل إطار من الرصالة والجنية .
- 9 اضبيط محاضرتك من اللحوية اللغوية والصرابية ، غاصة إذا كانت سوف تطبع وتوزع ، ثم تشامح في الأستسال الشفهي ، للغة غير الدقيقة ، لكن لا تسامح في الأستسال الشفهي ، للغة غير الدقيقة ، لكن لا تسامح في الأستسال الشفهي .
 - أكد على الأقكار الرئيسية للمحاضرة ، كأسئلة في البداية وكأجوية في النهاية.
- 11 نوع نفعة صوتك ونبرته Stress والروابط بين الكلمات Imacture تبعاً لطبيعة الحديث .

Discussion

2 - المناقشة :

وهي اختلاط الأتكار أو مزج اللغاكير تدرجن فيه الآراء بدون براهين مساندة (10: 271) والمناشئة ليست مجرد تسميع . ولا مجرد حديث بين مجموعة من الناس اللتي تعرف قليلاً وتهتم قليلاً بموضوع المناشئة . كما أنها بأيست تعاوراً بين أحزاب مقتلة تسمي كل منها للقور ؛ بل هي الشطة تعليمية تطبيه تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع طلابه حول موضوع الدرس ، ويكون الدور الأرث فسيها للمعلم الذي يحرص على إيصال المعلومات إلى الطلاب بطريقة الشرح والثلقين وطرح الأسئلة ؛ ومحاولة ربط المادة قدر الإمكان للفروج بخلاصة أو تعميم المادة التعليمية ، وتعلييقها على أمثلة منتمية أحياناً

شروط استخدام المنافشة : (3)

- التعرف إلى طبيعة الأعداف بالنسبة للموقف التعليمي التعلمي .
 - أن تكون الفرصة متاحة الستخدام المناقشة .
- 3- أن يكون الطلاب على قدر من الدراية والعلم بالموضوع المراد مناقشته .
- 4- أن يصمد الممثل الأستلفة الشعاف الذي يوري أن يدور حولها موضوع الدرس إعداداً مقفا بعيث
 تكون مبسطة ومتثابعة وهادفة ، ومن اللوع الذي يدفع إلى التفكير والاستفسار وحب الاستطلاع
- أن تكسون الأسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تتمية تدرة الطلاب على إدرائك العلاقات ومسايرة الدرس.

أشكال المناقشة :

هناك عدة أشكال للمناقشة لمل من أبرزها الأشكال للتللية : (20: 277-291)

أولاً : طريقة فيليب :

- تسبب إلى واضعها " دونالد فيليب " Donald Philipe وتقوم على عدة أسس هي :
- يكتـب رئيس المناقشة سواء كان المعلم أو أحد التلاميذ علوان المشكلة التي وافق الفصل على
 مناقشتها على السيورة ، ويطلب من التلاميذ التراح العناصر المختلفة التي تضميا المشكلة .
- ينقسم القصسل إلى عدة مجموعات كل مجموعة تضم ستة طلاب بعيث يجلس كل ثلاثة من
 أعضاء المجموعة في مواجهة الثلاثة الأخرين وتلتفب كل مجموعة قائداً أو سكراتيراً.
- 3- تجمدت كل مجموعة علصراً من العناصر التي الترجت ودونت على السبورة في الارة لا الزيد عمن خمس متسائق ، شم يعان المعلم أو ذاته القصل النهاء الموقت المحدد ، ثم يطلب من المجموعة التقرير الذي ثم الترمعل إليه .
 - 4- يتم مناقشة النقاط الأساسية من جانب الفصل كله .
 - (138-132:21) Committee Activity ثلثياً : تشاط اللجنة

وفيها ؤركل لمجموعة من اللجان دراسة المشكلة . ويتمارض مع ما يعتقد بمحن العملدين أن أسـواع أنشطة اللجنة لخطط ومالشات المجموعة الصمغيرة تتطلب عاملاً كبيراً من أجل تحضير وأعـداد الجزء الخاص بالمعلم . فهي ليست كذلك فالطلاب يقومون بكل العلم وليس عليه سوى أن شاهد ويستريح .

الخطوط المرشدة الآتية سوف تساعد المعلم في استخدام طريقة أنشطة اللجنة بنجاح:

- الوضح المعلم الطلاب أغراض ووظائف كل لجنة .
- 2- كن محدداً في تعليم الطلاب المهام الذي سيقومون بها لكي يكونوا منجزين وتستطيع أن تخطط المهام سوياً مع الطلاب .
- -3 ذكر الطلاب أن نشاط اللجنة هو موقف اجتماعي للريق تعليمي . النجاح فيه يعتمد على التعاون والنظام من أعضاء اللجنة ..
- أرجوك 0000 لا تقلق عندما يفشل الاختبار الأول . خاصة عندما لا يكون الطب معتادين على
 أستخدام هذه الاستراتيجية . حاول ثانية .

ثالثاً : الندوات

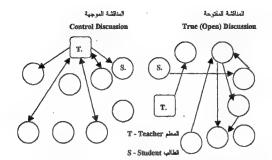
يستم تكويسن جماعة من تلاميذ القصل تضم سنة تلاميذ مثلاً ، وقد يزيد المدد واقاً لمديم المشسكلة التي تُدرس وتختار الجماعة من بين أعضائها رئيساً يتولى إدارة الندوة ؛ ويقوم كل عضو مسن أعضساء الجماعة بدراسة عنصر من عناصر المشكلة موضوع البحث ؛ ويقدم كل عضو أمام القصل جميماً ملشصاً للدراسة التي أعدها ، وتتم مثالثة هذه المذهبات .

رايماً : المناقشة التي تقرم بها جماعة صغيرة .

وفيها به ككوين جماعات صغيرة دالهل الفصل كل جماعة كدرس وجهاً مغتلقاً لمشكلة معيسة ، مسح العلسم بأن المجموعات الصغيرة اكثر فعالية عندما نتم المغالشة بين المعلم والثلميذ وبعضيم . وتشكل الجماعات علم أساس :

- إكساب أفرادها درجة عالية من مهارة مسئة.
 - (2) أو اهتمام أعضائها جميعاً بمشكلة معيلة .

والمعلم به مستطيع أن يعطي العزيد من الاهتمام لكل فود من المجموعة ، والدارسون يصبحون أكثر استغراقاً في عملية التعليم ، وأكثر حيوية في المناقشات، وتتبيع فرصاً كبيرة لإتمام روح القيادة ومهارات الحديث والمناقشة .



شكل رقم (10 - 3) يوضع الاختلاف بين لتبع المعادثة في المناقشة الموجهة والمناقشة الحقيقية . Flow of Conversation in Discussion (المفترحة)

دور المطم غلال المناقشة

دور المعلم مخطط وموجه ومهمس لعملية التعلم والتعليم ، ويبدو دوره واضحأ من خلال ممارسته وإجابته عن الأسئلة التائية : 57:3)

- لماذا اختار طريقة المناقشة دون غيرها ؟
- ما الأهداف الإجرائية التي يترقم تعقيقها في نهاية المناقشة ؟
- ما القراءات التي يجب أن يرجع إليها الطلاب قبل المناقشة ؟
- ما القراءات التي يجب أن يرجم إليها المعلم قبل المناقشة ؟
 - ما المدود التي يجب ألا تتخطاما المنائشة ؟
- ما الأسلوب (أو الأسانيب) التي يمكن استخدامها لإثارة اهتمام الطلاب؟
 - ما الأسئلة التي يجب أن يطرحها على الطلاب؟
- كوف يمكن أن يضمن درجة عائية من حماس الطّلاب من بداية المناقشة حتى نهايتها ؟

 - ما الشروط الواجب توافرها في هذه الأسئلة؟
 - ما العلاقة بين الكتاب المدرسي ومحور المناقشة ؟
 - ما النشاط الذي يجب أن يقوم به للطلاب بعد الالتهاء من المناقشة ؟
 - كيف يقوم أداء الطلاب في أثناء الناقشة وبعد الانتهاء منها ؟

- متسي ينبغي أن يكنشل المعلم ؟ مناك حالات تلكضني كنخل المعلم في أثناء المناقشة ، لذا
 يجب أن التواقر بمعن المبادئ التربوية المفيدة منها :
- عسدما يلاحظ المعلم إن استطراك الحديث قد استفرق وفكاً طويلاً ، وحدثت مشاركات كثيرة
 وكلها تدور حول نقطة معينة ، عليه أن وتكر باختصار بموضوع البحث ، ويشهر إلى ضرورة
 مواصلة السير إلى تقطة أخرى .
- عسندما يلاحظ أن هناك معمداً أو وجهوماً قد حدث واستمر انشرات طويلة ، فتلك تدل على أن مثاك ارتباكات ما تجمل الطائب مترددين في مشاركتهم ؛ لذا على المحلم أن يتنخل وأن يهادر في تسوير الأمور وتوضيحها .
- عسادما بالحسط أن خطساً فسي مفهوم يتعلق بالحقائق قد أخذ يجلل مكانته في معلوساتهم هذا يستوجب منه استدراك الموقف فلصحيح .
- عسندما يلاهسنظ أن هناك التكارأ خاطلة أو خادعة لم تستقص بطريقة والهة ، عليه أن يلاخل ويعمل تصمارى جهده في تحريكها ؛ وينثير حولها التساؤلات الكالية ليشهدها بحثاً ، ليمكنهم من تصيير الصواب من الخطأ .

المطم باعتباره فالدأ للمناقشة

فالقائد يجب أن يكون قادراً على أن يفترع من خلال أعضاء الجماعة أفكار هم واستجاباتهم ومشجاباتهم . ومسو الذي يحفظ المجموعة . أن كلا منها يقوم بالممثل الملائم اقدراته . حتى إذا اجتازت المجموعة الموضوع والنقلت إلى نقاط غير متصلة بالموضوع عليه أن يسيطر ، لأنه يجب أن يمسرف ماذا يقمل ؟ وكيف يفعل ؟ (131:21) ويبين جنول رقم (10 - 1) ما يجب على القائد (المعلم) قعله وكيف يفعله .

جدول رقم (10 ~ 1) أفعال القائد " المعلم " خلال العدائشة وكيفية تنفيذها

(ماذا يفعل) ? What to do	How to do it ? (کیف یامل)
1- يسرد الإجابات.	1 – يكون مستقبلاً وغير حاكم .
 -2 يشجع تقديم وجهات النظر المختلفة. 	 2 – الــتمرف علــي أعضــاه المجموعة في معابثات ما بعد المناقشة .
3- يسمل كبر لماني (بارع في النقاش).	3 ~ يلاهظ القواعد كي يكون مرنا .
 4- يملع العسيطرة عن طريق أي عضو أو جماعة صغيرة . 	4 - يخصبص ولك محدد من أجل كل متكلم .
 يحلفظ علي ارتباط المنائشة بالموضوعات المعروضة . 	 5 - يسرد جملاً خبرية توضح الألكار الرئيسية التي قدمت .
6- يخص مخرجات المناثاة .	6 - يقدم الملخص النهائي .

مزايا طريقة المناقشة وعيويها.

ويمكن تعديد أمم مزايا طريقة المناقشة فيما يلى (8 : 157-158)

- 1- تزيد من إيجابية الثلميذ في العملية التعليمية ومشاركته الفعالة في المحمول على المعرفة.
 - تلمى أدى التلميذ مهارات اجتماعية من خلال تعويده الحديث إلى زملائه وإلى المعلم.
- 3- تلمين النلمية مفهوم الذات من خلال إحساسه بقدرته على للمشاركة والفهم واللغاعل الاجتماعي .
- 4- تسودي إلى الالتصاد في التجهيزات الخاصة بالتدريس من ورش أو مختيرات ، إذ أنه يمكن إجراء المناقشة في الفصل التقليدي .

ولا يعلمني وجسود هذه المزايا أن طريقة المناقشة خالية من العيوب ، إذا كثيراً ما توجه إليها بعض أوجه النقد المختلفة مثل :

- 1- تقطلب معلمين ذوي مهارات عالية في منبط الصف ، والانتباء للأحداث الجانبية التي قد تحدث
 من الطلاب .
- 2- تتطلب معلميسن دري خبرة والتمهة في التدريس، بحيث يمكنهم صياغة الأسئلة وتوجههها بطريقة سليمة ، كما يمكنهم صياغة السوال الراحد بأكثر من طريقة لمراعاة الفروق فلودية بين العلاب.
- 3- تستيمد الخيرات المباشرة في التعلم ، إذ غالباً ما نتفاول موضوعات الفظية ، وتتم دون إستخدام مواد محسوسة أو وسائل تطيعية .
- ٣- تتحول في كثير من الأحيان إلى جلسة رتبية معلة ، غالية من الإثارة ، عندما يطلب المحلم من طلابسة كسراءة الدرس ودراسة محتواه في الفنزل قبل موحد دراسته في القصل ، معا يجمل الموقف التدريسي عبارة عن جلسة التسميع معلومات سبق وأن حقظها الطلاب في المنزل دون فيه أو تعمق في معلماً .
- 5- قد يغالي للمحلم في توجيه الأستاة ؛ ويكثر منها فينشنت انتباه الحاذب ؛ كذاك فقد يفقد المحلم ميطرقه على النظام في الفصل ؛ فتكثر الضوضاء والإجابات الجماعية والمقاطعة مما يحد من فعائمة المنافئة المنافئة كمعلية المد تتجيهة .

3 - طريقة العصف الذهني Brain Storming

تسمى هذه الطريقة لوضاً بالتحريك الحد للأنكار Free Wheeling ، أو لِفالتي الإنكار Ideation ، أو حل المشكلات الإبداعي Creative Problem Solving ، أو حل المشكلات الإبداعي Creative Problem الم وتقوم هذه الطريقة على تقديم سوال أو مشكلة عن كيفية التصرف إذاه موقف معين إلي مهموعة من التكنيف المربعة حديث الم الأفكار المهموعة من التكنيف حديثة الموقفة أو تلك المشكلة ، فشلالاً قد يطرح على مجموعة من أو الخطول التي يطرح على مجموعة من أو الخطول التي يطرح على مجموعة من الصلاح المسرحلة السلاوية الذين درسوا عن الهاذيبة سوال موداه " ماذا يحدث أو أشحمت الجاذبية الأرضية " ، أنا يحدث أو اختفت المحدرات من الأرضي " وبمكن طرح سوال التلايذ المرحلة المتوسطة " ماذا يحدث أو اختفت المحدرات من الأرض " وبمكن طرح سوال الطلاب المرحلة المجامعية" تصور لوضع الأمة العربية أو لم تكن

وفي هذه الطريقة فإن كمية الأفكار المتولدة تعطي أسبقية على نوعيتها ، حيث أن المكم علـــى اللوعـــية يوجل بشكل متمد إلى وقت لاعق ، وتكفب الأنكار التي يتم توليدها على السبورة مباشرة ، مع ملاحظة حث التلاميذ على عدم تكرفر الأنكار المطروحة .

وقسستخدم مسدد الطسريقة في تنمية الطلاقة Finency والتي يعبر عنها بقدرة التلميذ أن تعبيرية أن لكرية ، كما تستخدم في تنمية المرواة Filexibility ، والذي تعلى التدوع والاختلاف في الأككسار الذي يأتي بها التأميذ ، كما تسميه أيضا في تنمية الإصافة Originality ؛ إذ يتبارى التلميذ في طرح القادر غير شائمة يتفرد بها عن أقرائه ، وكل تلك القدرات إنما تعد مؤشراً على نمو الشكور الإبداعي لدى التلميذ.

وتستلزم هذه الطريقة قيام قالد قسجموعة (المعلم) يتهيقة للظروف فئرة العصف الذهني ؛ كما عليه أن يتأكد من فهم المشاركين لأدوارهم ، والعمل على تحريك أذهان المجموعة بشكل مستمر لضسمان تفضق الأنكسار ؛ وتتعلف السهام المسابقة مهارة فائقة من قائد المجموعة ، كما أن إنتاجية المجموعة تلوقف على قدرات المشاركين ولهميم للدور الذي يقومون به .

Demonstration البيان العملي - 4

يقوم المعلم في طريقة البيان المعلى بالأداء الفعلي لمعلية أو عمل ، حيث يعرض ما يجب القيام به وكيفية القيام به ، ويستخدم الشرح لبيان لماذا ، وأين ، ومتى يتم ذلك ، وعادة ما يترقيم من المتعلم أن يكون تمادراً على إعادة للععلية أو العمل بعد قيام المعلم بالبيان العملي ، ولهذا السبب فإن طريقة المبيان العملي غالباً ما تستخدم مع طريقة لخرى ، والعربيج الأكثر شيوعاً هو المحاضرة مع اللهان المعلمي أو البيان العملي مع التعرين العملي - (18 : 32)

- الاستطفاءات: إن الغرض الأساسي من طريقة البيان المعلي هو بيان كيفية أداء شئ ما ،
 ويجب استخدام هذه الطريقة كلما كان ذلك مناسباً . وفيما يلي بعض أهم الاستخدامات لطريقة الليان المعلى:
 - التنريب على العمليات الحركية أو الإجراءات (كيفية أداء شئ ما).

- (2) التدريب على حل المشكلات ومهارات التحليل .
- (3) توضيح المبادئ (لماذا يعمل شيء بالطريقة التي يعمل بها) .
 - (4) الكدريب على تشغيل الأجهزة (كيف يعمل شئ ما) .
- (5) التدريب على أسلوب الغريق في العمل (كيف يعمل الأفراد يعضيهم مع بعض الأداء شئ ما}.
 - (6) بيان المستوى النموذجي للتجرية .
 - (7) التدريب على إجراءات السلامة .
- المزايا : يتملم المتعلم بمعرعة ويكون التعلم أكثر دوماً في حالة استخدام طريقة البيان المعلى للأسباب التالية :
 - 1- تجدد طريقة البيان العملى الشرح وذلك بإعطاء معنى للكلمات .
- 2- توضيح طيريقة البيان العملي الروية ، وذلك بغرض الأداء المتكامل الإجراء ، مع توضيح الملاقات بين غطوات الإجراء وتحقيق الهدف .
- 3- تستخدم طسريقة البديان العلمي عدداً من العواس ، حيث لا يقتصر الأمر على قيام المقطم بالمشاهدة ؛ والاستماع نصب ، بل إنهم غالباً ما يعطون الفرصة للمس الأجهزة .
- طسريقة البيان العملي لها جاذبية تمثيلية ، فإذا تم التخطيط الدقيق والتتفيذ الجيد البيان العملي
 تحققت له خصائص التمثيل التي تثير وتحتفظ بالإهتمام والانتهاء .
- الهيوب : يجب أن يوضح البيان المعلي للمتعلم كولية الأداء النمرذجي ، ويجب أن يوضح البيان المعلي للمتعلم كولية الأداء النموذجي ، ويجب المستوقعة مسن المتعلم . كما يجب على المعلم أن يتأكد من أن الأجهزة تعمل بشكل سليم ؟ حيث لا يوجد شئ يكون عرضة المقشل الكامل مثل البيان العملي المدني يتعرض للتوقف بسبب عطل الأجهزة . ويجب تنظيم قامة البيان العملي بحيث يمكن لجميع المتعلمين مشاهدة كل مراحل البيان العملي بوضوح ، الأمر الدي يتطلب ترتيبات خاصة للقاعة ، وحيث إن الأجهزة يتم نقلها من موقع التتسفيل ، فابن نقلها يجب أن يتوازن مع عائد هذا البيان ، وأحيانا يتم شراء نماذج أو صنعها ؛ الأمر الذي يترتب عليه استثمار أكثر تكلفة من حيث الوقت والمال والموارد الأخرى .

Role-playing : تمثيل الأدوار - 5

طسريقة تمثيل الأدوار مي طريقة تنضمن التمثيل الثقائلي لموقف بولسطة فردين أو أكثر بترجيه من المحلم ، ويذمو العوار من واقع الموقف الذي رتبة التلامية الذين يقومون بالتمثيل ، ويقوم كما شخص من الممثلين بأداء الدور طبقاً لما يشعر به ، أما التكامية الذين لا يقومون بالتمثيل فالمح يقرمون بدور الملاحظين والنافدين ، ويعد التمثيلية فإن المجموعة تقوم بالمناقشة . (33: 32)

فعلي سبول المثال يمكن تمثيل شخصية " توماس انيمون " ومساعديه ، "الكسندر جرا هام بـــل ومسـاعديه" وإعادة تمثيل اغتراع التبار الكبربي والثليفون ويمكن أن يكونوا " فيثاغرث " أو إللـــيدس " عندما تكتشفوا المقاهم الرياضية ، كما يمكن أن يكونوا " مدام كوري أو ميثنيك فراداتهي " في قصل عارم .

ويمكنن للمحلم تعزيز هذا القبال لدى التلامية بترجيبهم إلى أسماتهم المقصصة ، وكذلكه باستخدام الاللة عليها أسم المالم ليليسها التلامية . في العلوم يمكن تمثيل الاكتشافات الهامة وكذلكه السقهارب ، وكذلك في الأدب يمكن إخراج مشاهد من مسرحيات وقسمس كثيرة وأحداث في حياة مؤلفن، وإشتراك للاكتبية في المسرحية وتمثيل الأدار الزيد من التعلم الفعال والحركة .

قهيــــا يمـــدان التلاميذ بخيال خصـب من خلاله يتم إعادة خلق الحقائق والمفاهيم وتعزيز الفكرة طويلة للمدى كما يخلقان أيضا مساهة أمنة يمكن أن يكتشف التلاميذ المفاهيم والمشاعر والقيم

وكما أن الإممان لا ينمكن أن يعضع الطمام لأحد ويهضمه له ؛ فالتعلم لُوحنا نشاط أو دي لا يمكن لأحد أن يتعلم من شخص أخر فالتعلم يعتمد على المتعلم وهذا ما تثبته الطرق السابقة .

وبالسرغم ممن أن تمثيل الأدوار يستفدم في علاج فلمرضعي للفسيين إلا أن المتركز في المستفدم في علاج فلمرضعي للفسيين إلا أن المتركز في القدوس يكون لإيحادل المعلم الفوص على عاملة الفوص على المتواد الإساني بشكل أعمق ، وتمثيل الأدوار منسب المثلية المساوية يبينهم ، ولا يجب على المعلم استخدام هذه الطريقة لحل المشاولة المحادل الشعداء من المدرقة لحل المشاولة المحادلة المتحدد المدرقة المحادلة المحدد المدرقة ا

6 - العمل الجماعي Group Work

المجموعات المنكونة من أريعة للي ستة تلاميذ تصل بطريقة للنصل ، أما في المجموعات الأكسبر فإنه من السيل على الثلاميذ أن يختبئوا ، أما في المجموعات المنكونة من تلميذين أو ثلاثة فنن احتمال التفاعل يكون أفضل . وفى العمل الجماعي يقوم كل طالب بدور مختلف ، وتجتاج المجموعات إلى رئيس لجلسة ومسجل لمها كما يقوم التلاميذ الباقون بتقديم ملخصات تشيية عما حدث مسبقا ، ولابد أن يتأكد رئيس الهماعة أن كل تلميذ شارك فى سياق البحث وذلك عن طريق المائدة المستديرة .

فقى أثناء تغير التجارب المعملية في حصص العلوم ، يمكن تغيرة طاريقة العمل المجاعي ، خاصة أن هنائه بعض التلاميذ ينسجون من تغير التجارب ويوكلونها إلى زمادتهم . كما يمكن تغير المحاص في حصص الجنر اليا و خاصة عند عمل الخرائط وتربيب التلاميذ على مهار اتها ، كما يشـجع العمل الجماعي في حصص التربية القنية وعمل اللماذج واللوهات القنية ، وللعمل المحادج التحديد المتعرفين مساعدة الإعدائية . المتعرف على المعادلة الاجدائية المرابع على التعادل المتعرفين مساعدة الإعدائية المتوافق المحدالية الإعدائية المعادلة المعادلة المعادلة المعادلة الإعدائية المعادلة الإعدائية المعادلة المعادلة المعادلة المعادلة المعادلة المعادلة المعادلة الإعدائية المعادلة الإعدائية المعادلة الإعدائية المعادلة المعادلة المعادلة الإعدائية المعادلة الإعدائية المعادلة المعادلة المعادلة الإعدائية القديما المعادلة الإعدائية المعادلة الإعدائية المعادلة الإعدائية المعادلة المعادلة الإعدائية المعادلة المعادلة المعادلة المعادلة المعادلة المعادلة المعادلة الإعدائية المعادلة المعاد

وجدير بالذكر أن مشاركة التلاميذ وتطور مهارات الأدوار تعتبر العناصر الضابطة في الثاغات داخل الجماعة ، وعند تدريس المحتوى والعمل داخل الجماعة بجب أن يتمم التتغيذ بالمرولة ، فيحض التلاميذ قد يتعلمون المحتوى بطريقة ألفضل عندما يكونون في دور قيادي ، والبعض يتعلم ألفضل من خلال تنظيم الملاحظات والبعض الأخر يستفيد خلال المائدة المستديرة ، كما يمكن لبعض التلاحسيد تقديم المعلومة بشكل تمثيلية ؛ والبعض الأخر بشكون موراً أن خرافط عقلية ؛ والبعض الأخر

وقد يتخذ العمل الجماعي منحنى آخر فيكون على صعورة مقابلات جماعية المتن Group Interview بين التلاميذ ولحد الخبراء ؛ حول موضوع يرتبط بالمحتوى الدراسي أو حسول مشكلة يواجهونها ، أو الاستصار عن قضية مطروحة محلياً أو عالمسياً . حيث تطرح عليه مجموعة من الأسئلة الاستطلاع الجوائب المختلفة الموضدوع ، ويستم إخطار الشخصيات التي سيتم مقابلتها مقدماً بأنواع الأسئلة التي مسيتم طسرحها . ثم تعكف المجموعة بعد اللقاء في تعجيل وتبويب المعلومات التي تضسمنها اللقاء والتسي تعبر عن وجهة نظر الخبير إزاء القضية المطروحة ، وقد تطسرح المجموعة على بقية زملائهم نتائج هذا اللقاء ، كما يمكن أن يمتد المقية زملائهم عبر طابور الصباح حفزا بذلك بقية زملائهم أن يحذوا حذوهم .

ومسن مزاياً هذه الطريقة أنها تتيج للتلاميذ طرح ما الديهم من أسئلة تضمن أن المسادة التي سنتم تغطيتها تتناسب مع احتياجاتهم ، كما أن المقابلة تتسم بالمرونة حيث يمكن أن يطلب من الشخص الذي سنتم مقابلة أن يتومدع لهي الموضوع ، أو أن يوضح بعض النقاط ، أو أن يعطي بعض الأمثلة .

أتيا: الطرانق غير اللفظية Non Verbal Methods

ونسرق" الدوس مكسلي " Aldous Huxdey بين عالم الألفاظ وعالم الوصي غير اللفظي المسلمان المرافق عن اللفظي المسلمان المسلمان المقادات المسلمان
Dreams as Method الأملام كطريقة (1)

يقسول * فسرويد * : * الأحلام هي الطريقة المطلى إلى اللائمور * وتحقوى الأحلام على الحركة الشخصية ، واللجنسة ، والمحادثة ، وهي جميمها علامسر كاملة لقصة جيدة يمكن أن تحكي ويمكن للطلسبة لهداع مصرحيات هزاية من أهلامهم بعد مراجعة ثانوية لمها ، وإجراء مجموعة من المتعدات.

ومثال ذلكه ما حدث في An Atlanta High School لدى أهد معلمي لللغة الإمجليزية فقد كان لايلة مجموعات من الطلقة وتسمون إلى مجموعات عمل ، حيث يشاركون في معاششة ما الذي يشسنونه في أحدثمهم اليومية ، الهم يضمون كل أحدثمهم التي يتمنونها في مصرحية هزائية ، محدلين حلسم أو مركبيسن أحدام عديدة ، ثم يكتبرن تصا الإنتاج اللهزيوني ثم يحررون اللعس ويعمورونه ، ويعشر كستاب " Patricia Garfield " Creative Dreaming ملوداً لتفطيط الدروس بطريقة عمل الأحلام Dream Work .

(2) الإثارة المسية Sensory Stimulation

يمكن لطريقة المشرر الحسي أن تكون ليداعا نفسوا ، فقد يستقير المحلم تلاميذه بسوال مقاده : كيف يمكن أن تستيقظ بواسطة المعلم ؟ ويقدم المعلم الذل بقوله * عندما أعطبي مثالا ، دع نفسك فقط لتكفّسف مــا يتداعى اليك ، وإذا لم يحدث أي شيء دع الكلمة تمر ، ومديما يعطبي المعلم سلسلة من الكلمات كمثلا :--

- أ- مقوط المطرفي ليلة صيف.
 - 2- بداية إشراق الشمس.
- 3- المشي على الجليد المتساقط.
 - 4- ڤراوئة طازجة وهكذا .

تُسم يكتسب التلاميذ تقريرا حول أحاسيسهم وأفكارهم المتداعية ، وفي هذه العملية تساعد التلميذ في تمييز حسى عال .

(3) الفكاهة كطريقة Humorous Method

قسي تدريس أي مادة يمكن لبنغال الفكامة الذيد الألقة بين المعلم والطلبة ، فاكثر العواد مساحة الترقيم لبس ملسلا يمكن بنقال مواد من أن تدريس علامات الترقيم لبس موضوعاً مفضلا المكافئ من الناس لكن أنظر للعقمة التي تدميا " Lewis Thomas " في The " Medusa and The Snail علما طرح بشكل ظريف ويمكننا إدخال الفكامة كذلك على أية ماذة .

(4) طريقة الألعاب والألغاز (4) Games and Puzzles as Method

يمكــن أن تســــنتجم الألماب والألفاز لكي تقتح للتلاميذ إمكانات جديدة للفكير والخبرة ، يعمل الألماب مثل التمثيلية ، ويممن الألفاز مثل الكلمات المقاطمة يمكن أن تستخدم لبذاء مهارات الملمة وكذا الألفاز اللفظية الرياضية يمكن أن تكشف الثلاميذ أساليب بديلة لتكوين المقاهم .

مثال : مسألة تصميم الفراغ

وقسوم المعلم برسم ثلاثة أشكال على السيورة (دائرة ~ مريم) ثم يطلب من التلاميذ أن وفترضوا أن هذه الإنسكال فارغة ؛ وأن يتخطوا أن هذه الإنسكال مقتوحة في لوح خشبي ، المعلاب حسن التلامسيذ البحث عن شكل ما يعبر خلال هذه الإنسكال ويتطبق تماماً عند دخوله وعلى التلاميذ استخدام بعض الإنسكال وإدخالها خلال الإنسكال العفر غة وعكذا .

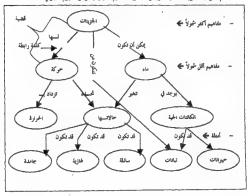
(5) التصور - التغيل

يلمب التغيل دوراً ماماً في كثير من التكنيكيات السابقة فهو يمتور أحد الأشكال (الأساليم)
Modes الأولسية لممالجة المملومات ، يمكن أن تستخدم هذه العملية لدام الثلمية للمشاركة في أبي
نظام بما اينها العلوم ، فيمكن للتلمية أن يتبلم كيف "يصور" الجزئي ، اللئقام الدائري لمصالت جمم
"الإسمان ، وقبري هذا الاستخدام السيط للتخيل لتعربس مفهوم التصبيف" "Taxonomy " انشخيل
تفسيك سائراً في الطاحة دلفا حديثة جميلة مقبلة بالتباتات العلولة والزهور والأشجار ، وألت سائر
يمكنك أن تسمع صوت الأمواج من شاطئ قريب فتبداً في ملاحظة الثنابه برا الأمجار والإنسان
المتوعة للأر عار ، وفكر في كل الأزمار والباتات التي لمها نفس خد الأجزاء ، أسمح الفسك أن تبدأ في تصديف خي السيد لذائل الحديقة ،
فحي تصديف خذ اللباتات ؟ وأن تلاحظ الشابه والإنتان في أنها نفس خد الأجزاء ، أسمح الفسك أن تبدأ
فحي عنيك تدريجياً وعد إلى الدؤلة . العملية السابقة هي مقدم طبوعية لدرس علوم في التصافيف.

6 - الفرائط العقلية Mind Maps

هسي طريقة وسيطة بين الطرق اللفظية والطرق غير اللفظية ، ويعتبر هذا التكليف أيضا قمال بدرجة كبيرة في مساعدة التلاميذ لتسيق أي نظام ، ويقوم المحلم بتقديم مثير مثل تقدير الفيديو . حفسلات موسيقية ، تصديدة ، قراءة صاملة ، ويتعلم الثلميذ أن يرسم دائرة في متخصف الصفحة وأن يضح كلمسة أن عسبارة تصديرة بداخل الدائرة ، والتي تقدم إجمالي الخبرة ثم يرسم خطرطاً خارج الدائرة ويقرم بكتابة الكلمات الدار إبطاء والعبارات على الخطوط، وتقع المفاهوم التحاية على الخطوط المار عسية والمستقرعة مسن الخطوط الأصلية ، وتقدم الأتكار المرابطة بالمفهوم الرئيسي من خلال خطوط جديدة ترسم من المركز .

ومسن خسدال الفسر تدا العقلسية يمكن التثليد أن يتخيط بين الخيال والعقيوم ، ولتر ايد المهم المعالم والعقيوم ، ولتر ايد المهم التركيد المعالم ال



شكل رقم (10 – 4) نموذج خريطة عقلية حول " مفهوم الجزيء "

الطرق التكاملية الطرق التكاملية Integrative Methods

هـــاك مجموعــــــة من طر للق القدريس تقدم دمجاً بين الطرق اللفظية وغير اللفظية ، كما تـــربط بين الأنظمة المتنوعة ، وكذلك تشجع التلميذ على اكتشاف الملاقات بين المعرفة والتطبيق ، وجوهر المقيقة ، ومن خلال هذا الدور تشجع اللتموذ ليكون عائماً ، فيلسوفاً ، وفاناً ومن أعظم فوائد هذه الطرق : لديما تعزز العرح الطغولي ، كما تزيد من الإحساس بالمشاركة في التفكير بطريقة " ماذا لو ؟ What if? ومن بين هذه الطرق الذي يطلق عليها معسى الطرق التكاملية ما يلي :

Scientific as Integrative of Learning الخيال العلمي عطريقة تكاملية - (1)

لقسد أوصنت "كارل ساجن " Carl Sagen في كتابها " استخدام الخيال العلمي كطاريقة تتشجيع التفكير الإبداعي في العلوم والرياضيات " أن أحد اللوائد المظهمة الخيال العلمي أنه يستطيع أن يوصل أجزاء وقطع إشارات وجملا لمعرفة أن تكون غير معروفة أو غير ملعوصة أدى القارئ .

ويمكن أن يستقدم الفيال العلمي مع الآراء المشيرة في كثور من الدقول التطوير مقطعات محسنطة للمستقبل، المستقبل، المستقبل، المستقبل، المستقبل، المستقبل، المستقبل، المستقبل، المستقبل، وهذا يمكن إعسادة حسواغاتها عن طريق اعتبار تصدور مظاهرها المؤتلفة في مستقبلهات مفتلفة. وهذا الأمر يعتبر صحيحا بالنسبة للأنظمة المعيارية على الأخلاق قمثلا : على الفرد أن يتملم عمل خيارات أيمة جديدة في بيانات جديدة، ولكن كيف ذلك ؟

علمى مسبيل للمستال : ما المتضمعات الأخلاقية (الدلائل) لزراعة الأعضاء ؟ أو بلوك الأمشاح ؟ وعلى هذا يمكن للقباس فالأسئلة القانونية والأخلاقية يمكن أن تطرح لأشياء لم يكن لمها قساريخ (كمالات لم تعرف من قبل ، فمن خلال الخيال العلمي يهيئ الثلميذ للاكتشاف ؛ ليس فقط ما هم معتمل ؟ بل ما هو مرغوب ومسموح به) .

Music as Integrative of Learning مرميقي بطريقة تتاملية - (2)

- 1- تتثييت استجابة مرغوية: يتم التثبيت عن طريق الحافز الذي يستدعى الاستجابة
 التموذجية المرغوبة من الشخص .
 - To Promote Relaxation انشجيع الاسترخاء -2
- 3- لتكويسن جو نفعى معين To Establish a Mode يحتاجه المعلم أحيانا التدريس درس الد يحتوى على تصدة في مناخ معين مكسيكي مثلا ، فيمكن أن يضع موسيقي يستمع إليها الثلاميذ عندما يخطون القصال.
 - 4- التحقيز وتشجيع الخيال -

Puppets and a sift thinking الانتراضي الانتراضي - (3)

طبق أحد التربوبين هذه الطريقة على أحد فصول الدراسات العلميا بالجامعة رغم أنه عادة مـــا ترتــبط العرائس بالمراحل الأولية للتعليم إلا أن التلاميذ من كل الأعسار حتى المراهقين منهم يستجهين نها استجابات ليجابية

قلد استخدم عروستين ، إيداهما عبارة عن بيغاه ذات ألوان جذابة ويدعى " تضارلي" Charlie ، والأهر عبارة عن شخص حنثيل ذي جسم أسود ، وأيدي وأرجل حمراء ، وطويل وله وسه حزيت ويدعى " فريله " القصل ؟ القصل ؟ ألفسل ؟ وليسترين ويدعى " فريله أنها القصل أن أم أهذا " تشارلي " يهمس بإجابات الأسئلة في أنن المعلم لكتب تنظل بعد ذلك الطلاب، ثم يدا " تشارلي " يوجه أسئلة الطلاب عن المنجج الذي تم در استه في القصصول السباقة وقسيم منتصف العام قام ألهما بتقديم " دورك" وعد هذه القطة أصبح الطلاب عن المنج الذي تم در استه في مستدين للعب والمشاركة مع " دورك" " وتحدثي امعه في بعض المفاهم التي درسوها من قبل ؟ وأن شمن العملم منتدين هذه روك " وعد بده القماد رسوها من قبل ؟ وأن

Love as Integrative of Learning المب كطريقة تكاملية المادية ا

كحنث Brazakay عن الخرض الأساسي من اللعلم الأمثل قائلا أيساح المتطمين على Trazakay الملاقات بين تحقيق الحرية الطائبي * مكما اتحدث عن أهمية الحدب والحرية واقد وصف Woodgear بين السلطة والحب والقمل في القمل الذي يقترحه المعلم ، وداخل القمل يشمر التلميذ بأناء في أمان لأن المعلم يتمسرف وكأنه السلطة التي تجعل الثلميذ يشعر بأناء سوف يتعلم بنجاح لأله في أيدي معلم يعبه* .

تطبق على تصنيف " جيمس كويناً " لطرق التدريس

أهم ما يميز هذا التقسيم :-

- 1- شموله: فهو يشمل طرقا شائعة وطرقا حديثة .
- التقسيم بنسي على أكثر من أساس فالأساس الأول (التقليدية [الشائعة] ، والحديثة) والأساس
 الثاني (اللفظية، وغير اللفظية) .
- 3- وضسمه اطسرق ببنسية (بين اللغظية وغير اللقظية) وهو ما أطلق عليها العدالها التكاملية Integrative Approaches وهسمي تصبقوى علسى اللفظية وغير اللفظية مما (كالموسيقي كطريقة تكاملية).

4 - المعلم وتصوراته حول طرق التدريس .

إن طريقة التدريس مثل المثانة ، لا توجد خارج الأفراد الذين يدعولها أو يمارسونها أو ولا جدوى كبيرة ترجي من البحث في الطريقة ؛ يتجريدها وفصلها عن شخصية العطم ، وأن ثمة تفاعل يجسري بيسن أفكار (أبعاد) الطريقة وبين المعلم ، فالمعلم وهو يقوم بولجباته التدريسية ؛ سواء ادى إحدادها ، أو لسدى تفصيدها بوجهه عند من التصورات والانتناعات النفسية – التربوية التي يعتقد بصدقها ومسلاحها ، والتي على ضوئها يمكن أن نصلف المعلمين إلي نمطين رئيسين : (6: 134) اللمط الأولى : الذي يؤمن بالمعرفة : بكميتها ، بتراكمها ، بحقظها ، وبعرضها حين الطلب ، ويطلق عليات عليات

النمط الثاني: الذي يؤمن بالفهم: بممله ، بأيماده ، بشموله ، ويملاقاته ، ويطلق على مَذا : النمط الناسي : المطلق على مَذا : النمط الناسي المطلق على مَذا : النمط الناسية المطلق .

ويعرض جدول (10 - 2) الصلوكيات التي يدنيها كل نمط من النمطين السابقين اهتماماته التدريسية .

جدول (10 - 2) السلوكيات التدريسية للنمط العقلي واللمط التلقيني من المحلمين

کورن (۱۵ - ۲) اعتریوت استریاب است. استی راست معرفی در							
النمط التلقيني	النمط العقلي						
1- يؤكد علمي حفظ المعلومات بدون	1- يؤكد على تعلم العمليات العقلية						
ترتيب وتنظيم .	الأساسية ، كالاستقراء والاستنتاج ؟						
2- يؤكد على حفظ التعاريف والملخصات	2- يؤكد على قهم المفاهيم والعلاقات .						
3- يهمه أن يلقي درسه ، فعن فهم فلنفسه	3- يهمه أن يفهم الطلاب ويتضايق من						
، ومن لم يفهم فلنفسه أيضاً .	عدم تحقيق هذا الهدف بشكل كاف .						
4- لا يعــرف جيداً أصول تفهيم الدرس،	4- يعرف أمسول تفهيم التدريس ،						
ويعمقد أن فهممه للمدرس يعني فهم	ويسنظر إلى السدرس من زاوية						
الطلاب له.	الطلاب .						
5- يتضمايق مسن الذيسن يقولون أنهم لم	5- يرحب بمن يقول له أنه لم يفهم						
يفهموا ،	ويحاول أن يقهمه ويساعده .						
6- يسخر من هذه الوسائل المعينة	6- يستعمل وسائل تساعد على الفهم						
ويعتبرها خاصة بالأطفال .	كـــاللوح مـــثلاً ، ويضفي جو من						
	المرح .						
7- فــي كثير من الأحيان يقرأ فصولاً من	7- يحاول الاستعانة بمبادئ تعليمية مثل						

التمط التلقيتي	التمط العقلي
كتاب ، أو ينسخها ويعطيها للطلاب .	مبادئ سينسر ،
8- لا يحب الاحتكاك بالطلاب غير متلمساً	8- يحتك بالطلاب متلمساً مؤشرات
لمؤشرات الفهم أو عدمه .	القهم وعدم القهم .
9- يقدم أسئلة امتحاناته حفظيه ، وغالباً ما	9- يقدم أسئلة لمتحانية عقلانية تتطلب
يشدد على الألفاظ وليس المعاني.	استخداماً للمعارف قبي مواقف
	مناسية ،
10-لا يستطيع أن يلائم بين المدة الزمنية	10- يلاثم بين المدة الزمنية المخصصة
المخصصة والعادة ، ويشكو دائما من	لبرنامج التدريس ويستطيع التعرف
قلة الوقت .	على الأفكار البامة والاختزال .
11-لا يستطيع أن يلائم بين المادة ومستوى	11- يلائسم بين المادة ومستوى الطلاب
الطـــالاب المعرفـــي والعقلي، ويؤمن	المعرفسي والعقلسي ، ويؤمن بأن
بالقول : لماذا لا تفهمون ما يقال .	الأستاذ يجب أن يقول ما يفهم .
12-غير محبوب من طرف الطلاب ، على	12-محبوب من طرف الطلاب ، على
العموم .	العموم .

5 - معايير اختيار طرق التدريس

أوضعنا من قبل أنه يوجد عدة طرق للتعريس ، فكيف يختار القائم على التعريس (المعلم) الطرق المناسبة منها في دروسه ؟

وجب أن تملم أن عملية الاغتيار هذه تتم في ضوء مجموعة من المعايير بعضيها خا<u>صح</u> بالدرس المقسكرح تتريسه ، ويعضيها خاص بالطلاب ، ويعضيها خاص بالنمطم نصبه ، ويعضيها خاص بتوفير ظروف معينة في بيئة قاعة الدرس .

وفيما يلي أبرز هذه المعايير :-

1 - أن تقامس الطريقة الهسدف من وراء التعريض (ما وتصد إلى تعريسة) ، سواء أكان تدريس حقيقة (التعريس الموجه نحو المحرفة) ، أم تعريس الطالب أن يكون كذا وكذا (وهو التعريس الموجه نحو القهمة) . فإذا أراد المعلم أن يعرس للطالب مهارة قبلس صنعط المريض فلا بد أن تتضمن الطريقة فرصا يتعرب نهيا الطالب على المهارة .

- 2 أن تفاهسه الطحريقة العسادة الدراسية التي ستدرس. ذلكي تدرس الطلاب كيابة الياس العسكر فــي اليول - مثلا - فمن غير المناسب استخدام طريقة المحاضرة لتدريس هذا الموضوع ، فالمروض أو التدريبات المعطية أكثر ملامعة لهذا الموضوع .
- 3 أن تقامت وقطريقة عدد الطلاب الذين يدرس لهم ، فعثلا يبدر من غير المناسب أن تستخدم طريقة المناشئة في لوتماع يوضع 200مالك.
 - 4 أن تراعى ما بين المتعلمين من قروق قردية ، وإذا وجب التنويع في طرائق التدريس.
- 5 أن تناسب الطريقة علائة الطالب بالمادة الدراسية (انجاماته نحو المادة) ، وعلى سبيل المطال ، يحسن المدرس صفعا بالنسبة لطلاب مبتكين في دراسة علم الفسيولوجي أن يغتار فيم طريقة تساعده على أن ياألوا المصطلحات والمهارات الأساسية لهذا العلم .
- 6 -- أن يختار المعلم الطريقة التي تناسب فدراته ومعرفته بالمادة الدراسية وامتماماته ومدى ممارسته الطــرق الدراسية من قبل ، ويعنى نظه أن المدرس ينبغي أن يبنى اغتياره الطريقة على ما لدية من نقاط القوء ، وهذا لا يعلى أله لا ينبغي أن يحاول طرقا جديدة ، ورابما معناه أنه ينبغي أن يختار تلك الطرق الجديدة ،
- 7 أن تناسب علاقة المدرس بالطالب قلو أن المدرس مثلا لم يجد تقة متبادلة بينه وبين
 علابه فإن الطريقة التي تختل ينبغي أن كودي إلى بناء هذه الثقة .
- 8 أن تناسب بالطريقة الإمكانات المادية والبشرية المتوافرة في المدرسة . فبحض الطرق كالطرق المعلية قد تحتاج إلي أدوات وأجهزة معملوة ، باحظة التكاليف وإلى أمناء معامل متدريين تدريبا عاليا على استخدامها .

6- ـ تطبيقات عملية على تحديد طرق التدريس

تدریب (1) :

قارن بين طرق التدريس الشائمة وغير اللفظية والتكاملية على ضوء الأيعاد الموضعة بالجدول في بيان إمكانية ممارسة التدريس بواسطة هذه الطرق في مادة تضصصك .

الطرق التحلية	स्टिट क्र	قعل الهناص	عطيل المأويار	البيان قصلي	قصد الأطي	suger	الماتبرة	البعد الطريقة
								دور قمطم
								دور التلميذ
								عيويها
								مزایاها
								مخرجات التعلم المتوقعة
								إمكاتية استخدامها قي التخصص

WWW

ندريب (2)

 مــن خلال قراءتك أموضوع طرائق التدريس وضع خصائص الطريقة اللحالة والدرق بهلما وبين الاستراتيجية ، ونموذج التدريس .

تدریب (3) :

يعتبر تصنيف "جيمس كوينا " أشمل التصنيفات التي تعرضت لطرائق التدريس . فعا هو الأساس الذي بني عليه هذا التصديم ؟

تدريب (4) :

الحستر موضوعا من مادة تخصمك واختر طريقة التدريس التي ترى أنها مناسبة الملك الموضوع علل لما تقول .

مراجع القصل العاشر

أو لا : المراجع العربية :

- إ- ابن منظور " لسان للحرب" المجزء الرابع باب الطاء مع الراه والكاف ، اللهاهرة ، دار
 المحارف .
- 2- أحمد حسين القاني ، فارعة حسن محمد ، برئس أحمد (1990) . تدريس الموك الاجتماعية ، الهزء الأول ، الطبعة الرابعة ، القاهرة ، عالم الكتب.
- توفيق مرعي وآخرون . (1990) . التربية العملية (المرحلة الثانية) . ط2 سلطنة عمان .
 دائرة إعداد وتوجيه المعلمين ، وزارة التربية والتعليم والشهاب .
- 4- جابر عبد الحميد جابر (1979) ، التعليم وتكنولوجها التعليم كلية التربية ، جامعة قطر .
- حابر عبد الحميد جابر (1983) ، التعليم وتكثيرلوجيا التعليم القاهرة ، دار اللهضة العربية
- 6 خير الله عصار (1993) . منكل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية. دمثق : مطابع طلان .
- صالح عبد للعزيز ، عبد الموزيز عبد المجيد (1981) التربية وطرق التدريس الجزء الأول
 للطبعة المقامسة عشرة، القاهرة : دار المعارف.
- 8- عايض زيستون (1993) أسانيب تدريس العلوم . الأردن ، عمان : دار الشروق للنفر والتوزيع .
- 9- عــ بد الرحمن حسن الإبراهيم ، طاهر عبد الرازق (1982) . استر التجيات تنظيط النماذج
 وتطوير ما في البلاد للعربية ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
- عدد اللــه محمد ابر اهيم (1984) . نظريات العلمي كمدخل تقويم بناء عليم التربية القومية
 الاجتماعية بالتعليم الثقانوي ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية ، جامعة
 الإسكادرية .
- 11 على عرب المظهر سلام (1904) . <u>خصائص اللغة العربية وطرق تدريسها</u> ، كلية التربية
 يتمنهور ، جامعة الإسكادرية .
 - -12 محمد صلاح الدين مجاور ، فتحي الديب (1988) المديمي ، الكويت ، دار القام.

- 13 محمد عبد القادر أحمد (1992) ، طرق التدريس العامة ، القامرة ، مكتبة النهضة المصرية
- محمود السيد (1994) أساليب تدريس اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي ، <u>مجلة إدارة</u>
 التربية ، الشارقة ، هيئة البونسكو .
- 15 محمود طنطاوي (1982) استر اتبجيات تدريس المواد الاجتماعية ، الكويت، مكتبة الفلاح .
- 16 ممدوح محصد سلومان (1988) أثر أدر أله الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق الستدريس وأسسانيب واستراتيجيات التحريس في تتمية قماليته ، الرياض ، ر<u>مالة</u> الخليج الحريى ، المدد الرايم والمشرون مســـ130.
- مدى الفاشف (1993) إستر الإجهات التعليم والتسلم في الطفولة المبكرة ، القاهرة ، دار الذكر العربي .
- 18 وليم و . تسري (1990) تصميم لظم التدريب والتعلوير . ترجمة سعد أحمد الجبالي . الرياض: : معيد الإدارة العامة .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 19- Connell, W.F (1992) .History of Teaching Methods . 'u M. G. Dunkin, The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. New York: Pergaman Press . pp. 201-215.
- 20- Grambs, J.D. Carr , J. C. (1990) . <u>Modern Methods in Secondary Education</u> . (4 th. ed.), New York . Holt , Rinchart and Winston.
- 21- Kim, E.C & Kellough, R.D. (1991). Resource Guide for Secondary School Teaching, New York. Macmillan. Publishing Company.
- 22- Quina, J. (1989) . <u>Effective Secondary Teaching</u>, New York . Harper and Row , Publishers.

الفصل الحادي عشر

اختيار الوسائل التعليمية

- مفهوم الوسائل التعليمية
- -أهمية الوسائل التعليمية في عملية التدريس
 - تصنيف الوسائل التعليمية
- تصنیف «ادجار دیل» تصنیف «أولینج»
- تصنیف «أوسلن» تصنیف «دونکان»
 - تصنیف «بریتس» تصنیف «حمدان»
 - تصنيف خليل عزيز وخباز البيرماني .
- المواد التعليمية وإمكانية استخدامها في التدريس .
- كيفية اختيار وسيلة تعليمية معينة لموقف تعليمي محدد .
 - معايير اختيار الوسيلة التعليمية في عملية التدريس .
 - قواعد الاستخدام الوظيفي للوسائل التدريس.
 - معوقات استخدام الوسائل التعليمية .
- تطبيقات عملية على كيفية اختيار واستخدام الوسائل التعليمية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الحادي عشر (اختيار الوسائل التطيمية)

- بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -
- العديد مفهوم الوسائل التعليمية وعلاقته باستراتيجية التدريس .
 - 2- التعرف على دور الوسائل التعليمية في عملية التدريس .
- 3- التعرف على التصنيفات المختلفة للوسائل التعليمية والأسس التي الطلقت منها .
 - 4- التعرف على المواد التعليمية وكيفية توظيفها في عملية التدريس.
 - 5- كيفية اختيار الوسيلة التعليمية في إطار استراتيجية تدريس محددة .
 - 6- التمرف على قواحد الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية .
 - 7- تحديد المعوقات التي قد تحول دون استخدام الوسائل التعليمية واقتراح سبل
 التغلب عليها .

القصل الحادى عشر

اختيار الوسائل التعليمية

مقدمة :

كثيراً ما يتبادر إلى الذمن ، عند التحدث عن الوسائل التعليمية ، أن مفهوم هذا الإمسلاح لا يستعدى هسدود استعمال الوسائل الإيضاحية البسيطة التي تمتعمل في عطية التعليم . كالمماذج البسسيطة والمصسورات والمجمسات المختلفة والسينات والرسوم والخرائط وابتكارات بدائية أخرى يسستوحيها المدرس من بيئته ؛ ولا تكلف الكثير من القابلية الإبداعية والجهد أو الكفلة المادية . هذا مسن ناحية ؛ ومن الناحية الإخرى أن الكثير من المدرسين يعتدون أن جميع الوسائل التعليمية أنفة الذكر لا يستفاد من استعمالها إلا في المراحل الدراسية الأولى .

إن القصدور القاصد لمدلول الوسائل التعليمية جعلها تدبير في دائرة صنيقة ولم يحكن الفسرض من استخدامها لأنه لا يضع الوسيلة التعليمية داخل منظومة تدريس تنظر لعملية التدريس نظرة متكاملة ملهجية تدبير في خطوات متسلسلة بؤار كل منها في الأخرى ٤ بحيث تصبح الوسيلة التعليمية جزءاً متكاملاً من استراتيجية التدريس التي يتهمها المدرس لتحقيق أمداف محددة بصرغها فسي صدورة أنساط مسلوكية بمارسسها الطالب أو المتدرب و ويمكن ملاحظتها وقياسها بطريقة موضوعية.

إن أهمسية الرسائل التعليمية لا تكدن في الرسائل بعد ذلتها ولكن لهيا تحققه هذه الرسائل مسن أهداف سلوكية محددة ضمن أسلوب متكامل يضمه المدرس أو المدرب لتحقيق أهداف الدرس السفطري أو الحمسة المختسيرية . ويأخذ بنظر الإعتبار معايير اختيار الوسيلة أو إلتاجها وطرق اسستخدامها ومواصسفات المكان الذي تُستضم فيه ؛ ونثائج البحوث العلمية حولها ، وغير ذلك من العواصل التسي تؤثر في تحقيق أهداف الدرس النظري أو العملي . وهذا ما يحققه مفهوم الرسائل التعليمية الحديث أو تكولوجها التعليم .

- مفهوم الوسائل التعليمية

وزخد الأثب الستربوي بصدد من التمريفات التي تطورت مع تطور استخدام الوسائل التمليمية ، ويمكنسنا استخلاص التمريف التالي لها : " مجموعة مواقف وأجهزة وأدرات ومواد يوستخدمها المعلم ضمن إجراءات استراتيجيات التدريس لتحسين عملية التعليم والثمام " وقد تشرج المربون في تسمية الوسائل التعليمية فكان لها أسماء متعدة منها : وسائل الإيضاح ، الوسائل السمعية ، الوسائل البصرية ، الوسائل للسسمعية والبصسرية ، الوسائل المعينة ، الوسائل التطيعية ، ولمحدث تسسمية لها تكنولوجيا التطليم التسي تعفي علم تطبيق المعرفة في الأغراض الطعبة بطريقة منظمة .

و هـــي بمعـــــاها الشامل تضم جميع المواقف والأدوات والأجهزة التي تبلى ضعن إطار منظومة تدريس معيفة تنسجم مع بقية مكوناتها لتحقيق الأهداف التدريسية المرجورة .

معلى ذلك أن تكنولوجيا للتعليم لا تعلي مجرد استخدام الألات والأجهزة الحديثة فحسب ، بسل تعلسي أنسمل مسن ذلك حيث تمثل طقة في منظومة للتدريس الذي تأخذ يعين الاعتبار جميع الإمكانات البشرية والموارد التعليمية ومستوي الدارسين وحاجاتهم ، والأهداف القربوية بعين الاعتبار

من العرض السابق نستطيع أن نقيمن الملاقة بين تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية حيث تشكل الوسائل التعليمية جزءاً من تكلولوجيا التعلم وهو الألات والإجيزة .

إضافة إلى ذلك فإن الوسائل التعليمية كمفهوم هي مرحلة من مراحل تطور تكنولوجها التعليم .

- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التدريس

1- تمساخة الومسائل التطومسية على امتضارة اهتمام التلمية وإضباع جاجته للتعلم : حيث يأخذ التلسيد من خلال استخدام الوسائل التعليمية المختلفة بمض الخبرات التي تثير اهتمامه وتحقق للتعلم أهدائه .

وكلمسا كانت الخبرات التطبيعية التي يعر بها المتعلم ألدب إلى الواقعية أصبح لها معني ملعوساً وثيق الصلة بالأهداف التي يسمى التلميذ إلى تحقيقها والرغبات التي يتوق إلى إشباعها [3-4 45 4)

- 2- تصساعد الومسائل التطيعسية علسى زيادة خبرة المتلميذ مما يجعله أكثر استحداداً للقعام: هذا الامستحداد الذي إذا وصل الجله التلميذ يكون تعلمه في أتضل صورة. وهذال على ذلك: مشاهدة في المسيدة المدينة عن الحرب العالمية الثانية تهيئ الشهيذ لدراسة هذا الموضوع وتجعله أكثر استحداداً للتعلم.
- 3- إنّ السكراك جمسوع الحواس في عمليات التعلم يؤدي إلى الرسيخ وتحميق هذا التعلم والومماثل التعليمسية تعسماعد على المعترف جميع هواس المتعلم في تعصيل الطغيرة . ومي بذلك تساعد

- علمي إيجــاد علاقات راسخة وطهدة بين ما تعلمه التلموذ ، وما يترتب على ذلك من بقاء أثر للتعلم.
- 4- تمساحد الومسائل التطيمية على تعاشى الوقوع في الفظية: والمقصود باللغظية استعمال المتعمل
ولكن إذا تشرعت هذه الوسائل فإن اللفظ وكتسب أيساداً من المعنى تقترب به من المقيقة ، الأمسر المسذي يساعد على زيادة التقارب والتطابق بين معاني الألفاظ في ذهن كل من المذرس و المتلميذ (3 -20) .

فالتلميذ بالسرحلة الثانوية الذي يدرس تكوين البروتين داخل الخلية ضمين مقرر الأحياء قد يوسسمب عليه تصور مراحل التكوين داخل الخاية لزيادة التجريد والتغيل ، ولكن قد يساعد ليام تعليمي حول تكوين البروانين في تكليل درجة التجريد ، ويقلل من حدة اللفطية في الحصه .

- 5- سيزدي تنويح المعملال التطهيفية إلى تقوين مقاهيم مطيعة وتحاشي الوقوع في القهم المطوط المناصب المتعلق الم
- 6- تمساحد في زيلاة مضاركة التلميذ الإيجابية في التنماب الخبرة : والتي يصحب التدامل معها بصحبورة مباشرة المضادة التلميذ النوام عن البراكين أد يساحده في تعلم كيفية تكوانها ، كما أن رؤية تلميذ أمسرحية شكمبير قد يسمم في تلمية اللهم اللخوي علده ، ورؤية تلميذ للولم الإسكيمو يساحد على تقريب والم حياتهم من تخوله ذلك المالم .
- 7- تمساحد فـــي تقويخ أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الإستجابات الصحيحة ويخاصة مع استر الهجيات التعليم القردي المبنية على الفكر الساوكي.
- 8- تمساحد على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتطمين سواء لاختلاف أساليديم المعرفية أو قدر اتهم المعرفية أو لاغتلاف أنماط تعلمهم.
- و- تسؤدي إلى ترتيب واستمرار الألكار التي يعونها الثلمية مع تعميق فهمه . فعرض خريطة مفهوم عن الطاقة ثد تساعد التلاميذ على استمرار تعلم بقية المفاهم المرتبطة به .
- 10-تؤدي إلى تعديل العملوك وتكوين التجاهات مرغوبة . فاستماع التناديذ المناظرة تلهة يوانية حول أخطأر الإدمان ، ومرض الإينز ، قد تصهم في تكوين التجاهات إيجابية نحو تحاشي الموضوع في بر الن تلك المويقات .

11- تماعد في الحصول على المعرفة في زمن قواس ، وتنظيم تداوليا حول موضوع بعثي يجريه التلميذ ، مع اختصار زمن المعلوات الرياضية وذلكها . فاستخدام التلميذ الكمبيورتر يساعده في الجاز المهام السابقة بدقة وكفاءة ؛ ومن ثم يسيم في تنمية مهارات البحث الملمي لديه .

مصـــا سبق لتبين أن استخدام الوسائل للتعليمية لا ينفصل عن استراتيجية التدريس بل يمكن أن تكـــون بصــــالم حلقة من سلسلة تتابعات القدريس التي تحويها الاستراتيجية ، فاستخدام الوسيلة لا يعتبر ديكوراً وضفى جمالاً لبيئة التعلم ، ولكنه تخطيط وتنفيذ لمواقف التعليم والثملم لتحقيق أهداف تند نسخ محدد دللة .

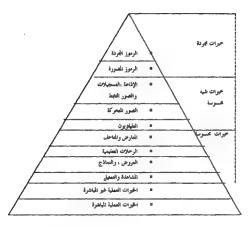
- تصنيف الوسائل التعليمية

هــنالك تصافيات عدة للوسائل التعليمية صلفت من قبل علماء وخيراء ومريين الريويين . وقــد اســند كــنا مــنـــنـــم على معيار من المعايير اتخذه أساساً لتصانيفه. وسنعرض بعضاً من هذه التصنفيات لأخذ فقرة مختصرة عن كل تصلفت منها :

تصنیف * دجار دیل *

صلف * ديل * الرسائل التعليمية ايسا يسمي بمخروط الخبرة على السلس درجة حسيلها ، فوضسع فسي أسقل المخروط الوسائل التعليمية العقيقة الذي يمكنها نزويد الثلاميذ بخبرات والعية ومباشرة ، ثم تلاها بالعينات والنماذج الحقيقية المصنوعة المكبرة والمصخرة ، والسبب في ذلك هو تقشيل المرسنات واللماذج للواقع دون كثير من التشويه ثم قُربها منه ، وقدرتها على تزويد التلاميذ بخبرات فبه والعية.

ثم تدرج في تصنوفه في التعليم من المحسوس إلى المجرد حتى وصل إلى الكلمة الملفوظة في أعلى المخروط .

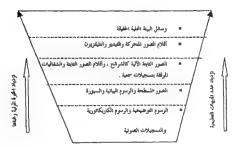


شكل رقم (11-1) هرم القبرات : تصنيف " اشجار ديل " .

ه تصنیف ولینج و

قسم " إطبيع " الرسائل التعليمية إلى خصص فئات ؛ معتمداً في ذلك على المديهات التعليمية وكثافتها التي يمكن أن تقدمها الرسيلة المنتطم ، وحصب رأيه أن أقل الرسائل تدرة على إثارة المنتطم هي الرسائل السمعية والرسوم ، يليها الصور المسطحة ثم الصور الثابئة الألية الماستحرة وأخيراً وسائل النبيئة الرافعية : على الخبراء والمواقع البشرية والطبيعية التي تعتبر أغضي الوسائل وأقواما في التعليم والتعديم، (22:7)

ويوضح الشكل رقم (11-2) تصنيف " إدلينج " الخماسي لوسائل وتكفولوجيا التعليم .



شكل رقم (11-2) تصليف " إداينج " الخماسي لوسائل وتكنولوجيا التعليم .

نصئیف " أوسان "

صلف " أوسان " أنواع الوسائل التعليمية على شكل هرم مكون من ثلاث طبقات :

- أعدة الهوم تحوي الوسائل الذي تزود الثلاميذ بخبرات حسية والعية ومباشرة مثل: الزيارات الميدائية والرحلات التطيمية والمقابلات وأجهزة التطيم .
- ومعط المهرم تحوي الوسائل الرمزية الذي يستعملها المعلم عندما لا تثوفر لدية الوسائل الواقعية .
- أعلى الهرم وتحوي الوسائل اللغوية التي تتميز باستخدامها عادة للرموز المسموعة والمكتوبة من



تصنیف * دونکان *

قسم " دولكان " الوسائل التعليمية حسب عدة معايير منها :

ارتفاع التكاليف وانخفاضها .	
صموية أو سهولة توفيرها .	
عدومية أو خصوصية استعماله	
سهولة استعمالها في التعليم .	
عدد المتعلمين المستعدين منما	

ويشير السهم على الجانب الأيمن من التصنيف إلى أن الوسائل التطيعية تزداد تكلفة وصمعية فسي التوفسير والمعومسية وكبر حجم المتعلمين المستفيدين منها كلما التجهنا إلى الأسائل ، والمكس صحيح كما يشير السهم على الجانب الأيسر .

الخفاض	المذكرات المكتوبة ، النشرات ، الصور المطهوعة	
الخفاض التكاليف	المعروضاك الحائطية والعينات والنماذج والعبيورة	7
- سهولة اللوفير	المواد التعليمية والمطبوعة مثل : فكتب المقررة على اختلاف النواعها .	- Lange
ı' l	التسجيلات الصوتية والمعامل اللغوية	1
Biograf	الشرائح وأفلام للصور الثابئة والشفافيات فوف الرأسية .	4
121 gan - 1	الأفلام الصاملة والمسموعة (المرافقة بترضيحات مسموعة) وأفلام المصور المتحركة.	- tenti
هولة الإستسال	المواد التعليمية المبرمجة آلياً مثل الفهنيو كليب ، البرامج التليفزيونية المدينة (التليفزيونية)0 المدينة ، النظمة التعبيونر التعليمية ، والإذاعة المرتبة (التليفزيونية)0	di'y

شكل رقم (11-4) تصنيف دّونكانْ اوسائل واكاولوجيا للتعليم .

ه تصنیف پریس ۱

من				الوسيلة التطيمية	3
هر کة	كثاية	عمورة	صوت	- Julius Julius	.4
				الوسائل السمعية / البصرية المتحركة	1
×	×	×	×	·- التليفزيون التاليفزيون	
×	×	×	×	 قائم القيديو 	
×	×	×	×	 أفلام الصور المتحركة 	
				الوسائل السمعية / البصرية الثابتة	2
×	×	×	×	- أقسلام المسور الثابستة المرفقة بتسجيل]
×	×	×	×	سمعى ا	
^	^	^	ı ^	 الشرائح المرفقة بتسجيل سممي 	
				الوسائل السمعية / شبه المتعركة	3
×	×	,	×	- التلفراف والتلكس	
				الوسائل المرتبة المتحركة	4
×	×	×		- أقلام الصور الصامئة	
_				الوسائل المرئية الثابتة	5
ł	×	×		- المواد المطبوعة	
- 1	×	×		 قالام الصور الثابئة 	1 1
1	×	×	1	- أقلام الميكرو	
	×	×		- الصور والرسوم السطحية	
		 	1	الوسائل السمعية	6
}			×	- الراديو	
1			×	التليفون	
		-	×	- التسجيلات الصوتية - التسجيلات الصوتية	
- 1		1		المستوب المسوية	

شكل رقم (11-5) تصنيف بريتس لوسائل وتكنولوجيا التعليم

وكمسا يتضمح من الشكل للسابق رقم (11 – 5) نبرد أن " بريش" "قسم الوسائل التعليمية إلى سنت فئات ، وذلك حسب الصنيفة الحسية التي تقدم بها الوسولة ومادتها التعليمية ، فهناك الصفة المسموعة الثابتة ، أو المتحركة ، أو مزيجاً منها جميماً .

تصنیف حمدان :

تصنیف حدان ثنائی فی طبیعته :

 1- ومسائل تعليمسية غير ألية : والتي يمكن استخدامها في تنفيذ عمليات التعلم والتدريس كما هي عادة . 2- ثعر وسائل تسليمية آلية: تعتد على الآلية في عرضها واستعمالها في التربية المدرسية عموماً. وعد محدان "خلال عرضه لانواع هذه الوسائل بصنايها : الآلية وغير الآلية إلى تدرجها من المحسوس إلى المجرد ومن ندرة الاستخدام إلى كثافته في الوقت ذلته حيث أدى هذا التنظيم مادة الكتاب في تسمين تتسلمل مو اضعيميا كما بلى:--

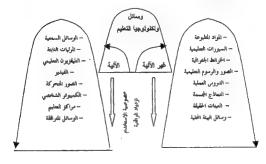
أ - وسمائل وتكفولوجيا النطيم غير الآلية وتضم ما يلى :- (7)

- وسائل البيئة الواقعية والمحلية .
- العينات الحقيقية والنماذج المجسمة .
 - الصور والرسوم التعليمية .
 - الغرائط الهنرافية .
 - المبورات التعليمية .
 - المواد التعليمية .

ب - وسائل وتتنونوجها التطيم الآلية وتضم ما يلي :-

- الوسائل المترافقة ومراكز مصادر التطهم .
- الصور المتحركة والفيديو والتلفزيون التعليمي .
 - المرئيات الثابتة والآلية .
 - المواد والوسائل السمعية .
- وسائل وتكثولوجيا التعليم في المستثبل (الحاسوب الشخصي ، والحاسبة اليدوية) .

ويوضـــع الشـــكل رتم (11–6) تصنيف حمدان للثنائي (ألي في مقابل غبر ألبي) لوسائل وتكنولوجيا التعليم .



شكل رقم (11-6) تصنيف " حمدان " لوسائل وتكنولوجيا التعليم .

تصنيف " خليل عزيز ، وغياز البيرماني" (4:195-197)

صمنت "خلول عزيز وخباز الييرماني" الوسائل التطوية اعتماداً على الثانث متغورات أساسحية تمسئل : درجسة والعربتها ، وبلوع المواس التي يعتمد عليها الفرد في تلقى سحاوى المواد التعليمية ، واعتمادما على لهيزة عرضها ، وذلك على اللحو التالي :

أولاً : الوسائل الإيضادية المطوية أو اللطلية أو غير البصرية

ويدخل ضمن هذا للنوع الوسائل الآتية :

- الشرح والتوضيح .
 - ·· الوصيف ·
 - إعطاء الأمثلة ..
 - القصص -
- ·· ذكر الوقائع والحوادث .
 - التشبيه والمقارنة .

ثانياً : الوسائل التقنية التطبيقية المصحوبة بمشاهدة .

ويمكن أن تحوى ما يلي :

- البغرات والرحلات .
- الزيارات الملمية والميدانية .
 - قمكتبات .
- المعارض المدرسية والتربوية والطمية والقنية .
 - المتاحف .
 - المؤتمرات.
 - اللدوات .
 الحلقات الدراسية .
 - المختبرات العملية والمشاغل.
 - الوحدات التربيبة العملية (الورش).
 - المهرجانات. '
 - التمثيلوات الصامئة . .
 - الدمى المتحركة المنامئة .

ثَالثاً : الوسائل الإيضاحية البصرية :

وتحلوى على لِجراء تعليمي يمكن رؤيته دون أن يُسمع صوته ويشمل:

أ - المخططات والرسوم منها:

المخططات والأشكال والرسوم البيائية .

- الخرائط المسطحة .
- اللوحات والملصقات المصورة والمرسومة والمطبوعة
 - النشر ات الجدارية (الجائطية) المدرسية.
 - الرسوم الهزاية (الكاريكاتيرية) .

ب - المجمعات والنماذج ، ومن أمثلتها :

- الخرائط المجسمة أو البارزة .
- المناظر المجمعة أو البارزة.
 - الثماذج الجامدة أو الحية .
 - المقاطع والعينات .
 - أوجة الإعلانات .
- اللوحة للممغلطة أو المحدثية .
- اللوحة المغملية أن النسيجية .
 اوحة الكتابة الصفية أو السبورة الطباشيرية

ج- - التقليات البصرية المعتمدة على أجهزة للعرض ، وملها :

- الشرائح .
- الصور الثقافة.
- الرقوق أو الأشرطة الثابتة .
- الرقوق أو الأشرطة السينمائية الصامئة .
 - الرقوق أو الأشرطة المصنفرة .
 الصور المذاعة .

رابعاً - الوسائل الإيضاعية والتقنيات المسعية.

- وهي ما كانت مبنية على أساس سماع صوتها دون رؤيتها ومن أمثلتها :
 - مكبرات الصوت .
 - اللاقطات.
 - الإذاعة .
 - الاسطوانات .
 الرقوق أو الإثنرطة المسجلة .
 - المائف .

خامساً - الوسائل أو التقتيات المسعية اليصرية :

- وهي اللِّي يمكن أن تسمع والرى في الوقت ذاته ومنها :-
 - ~ المسرح،
 - التمثيليات الناطقة .

- الدمى المتحركة الناطقة .
- الصور الثقافة المصحوبة بشرح مسجل.
 - التلفزيون ·
- التسجيل المتلفز .
 الرقوق أو الشرائط المسجلة الناطقة (الفيديو تيب) .

- المواد التعليمية وإمكانات استخدامها في التدريس

بمقارنة المدرس أن المدرب الحديث مع نظيرهما قبل ثلاثاين أو تربعين سنة خلت ، نرى أن المدرس الحديث في حوزته كم كبير من المواد التعليمية .

إذ كالست الومسائل التطهيمة المستخدمة بالتغام أو بشكل دائم هي السيورات، والخرائط والرمسوم الحائطية ، والعلصقات إلى جانب عينات البيولوجيا والجيولوجيا، وكل هذه تدعم من وقت لأخر باستعمال الشرائح ، والأفلام العالمية ، والأفلام الممتحركة ، والاسطوائات المسجلة ، والإرسال الإذاعي ، وأد يضاف إلى ذلك جهاز عرض للصور المعتمة .

وكالست المصحبات نادرة جداً ، ولم يكن هناك أجهزة عرض فوق الرأس ، ولا أجهزة تلفازية ، وبالطبع لم تكن هناك أجهزة ليديو ، ولا حاسبات إلكترونية ، ولا حاسب ألمي لأتها لم تكن قد المقرعت بعد .

ولقدم للما لله الما القصائص المميزة لمختلف المواد التمليمية المقوالرة حالياً ؛ والشي يمكن للمعلم الاستمانة بها أثناء تلفيذ التدريس وهي عبارة عن سبع مجموعات رئيسية هي :

- المواد المطبوعة والمنسوخة.
- 2- المواد غير المعروضة ضوئياً .
- 3- الماد الثابئة المعروضة ضوئياً .
 - 4- المواد السمعية .
- أمواد البصرية الثابئة والمدعومة بالصوت.
 - 6- ` مواد الفيديو والفيام الصينمائي .
 - 7- المواد المتصلة بالحاسب الألي .

وليما يلى ملخص الصفات الأساسية لهذه العواد المختلفة وذلك من وجهة نظر المستعمل و المنتج يوضحه للشكل رقم (11 - 7) (9 : 11 ـ 24)

هل يمكن للمدرس	أساليب التدريس التي		2
أو المدرب إنتاج	تتفق مع المواد التطيمية	نوع المستسواد	"]
هذه المواد ؟	على أحسن وجه		ı.
نعم يمكن ذلك	تتفق مع كل الأساليب.	المواد المطبوعة والمستنسخة	1
	التطييم فسي مجموعات	عروض السبورة ولموجات الأقالم	2
نعم يمكن نلك	كبسيرة ومجموعسات	عروص السبورة وتوجات المعمم الكمولية.	2
	عادية.		
نعم يمكن ذلك	المتطسيم فسي مجموعات	اللوحة الوبرية والمواد المشابهة	3
	كبيرة ومجموعات عادية	4,	
نعم يمكن ذلك	التعلميم فسي مجموعات	مواد اللوحة المغتطيسية	4
	كبيرة ومجموعات عادية		
نعم يمكن ذلك	التطيم فسي مجموعات	عروض اللوحة القلابة	5
مم چس د	كبيرة ومجموعات عادية	و حروص اعوے العجب	
di .c .	التطبيم فسي مجموعات	اللوحات الجدارية والملصقات	6
نعم يمكن ذلك	كبيرة ومجموعات عادية	اللوهاب الجدارية والمنصفات	
	التعلميم فسي مجموعات	مــواد التصــوير الضــوئي	7
نعم يمكن ذلك	كبيرة ومجموعات عادية	(الفوتو عرافي)	_ ′
dis e	التطيم في مجموعات	the blotter of a fi	8
نعم يمكن تلك	كبيرة ومهموعات عادية	المواد المتحركة، النماذج الخ	
نعم يمكن ذلك	تتفق مع كل الأساليب.	العينات (الحقيقية الأشياء)	9
	التدريس على نطاق	. h	
نعم يمكن نلك	واسمع والتطميم فسي	أ شافيات جهاز العرض قوق ا الرأس .	10
	مجموعات كبيرة	الراس .	
نعم إلا إنبه يحتاج	تتفق مع كل الأساليب.		11
إلى مساعدة فنية .	نفق مع دن الاستيب.	الشرائـــــــ	11
إنتاجها ليس سهلاً	فتفق مع كل الأساليب.	الأفلام الثابئية	12
St 11 . test	a all light com	المصغرات الفيلمية (الميكروفيلم)	13
إنتاجها ليس سهلا	تتفق مع التعليم الفردي	الأثنكال المصغرة	13
لابد من توافر دعم	تتفق مع كل الأساليب.	(1-1)NI II I	14
وإلا فغير ممكن	فقق مع دل ۱دساسِب.	برامج الراديو (الإذاعة)	14

هل يمكن للمدرس	cheh . s f		
هن يمدن بنمدرس أو المدرب إنتاج	أساليب التدريس التي تتفق مع المواد التعليمية		٠-٦
هذه المواد ؟	نطق مع المواد التعليمية على أحمان وجه	نوع المــــواد	
ليس ممكنا عملها	تتفق مع كل الأساليب.	أسطوانات الحاكي - تسجيلات	15
نعم يمكن ذلك	تتفق مع كل الأساليب،	التسجيلات السمعية أو الأشرطة	16
يمكن نلك ، لكن	تتفق مع كل الأساليب.		
لابد من وجود	وخصوصب التطييم	برامج الشرائح والأشرطة	17
الدعم الفتي	الفردي		
	تتفق مع كل الأساليب.		
نعم يمكن ذلك	وخصوصك التطميم	برامج الصور والأشرطة	18
	الفردي		
ئيس ممكنا أو	H SH be ass	. It said state	10
سهلا	تتفق مع كل الأساليب.	الأقلام الثابقة مع الصنوت	19
لا يمكن ذلك بدون	N. Fr. 44		- 00
دعم فني محترف .	تتفق مع كل الأساليب.	برامج الراديو المرتي	20
	the table of the	برامج النصدوص المسموعة	21
نعم يمكن ذلك	تتفق مع التعليم الفردي	(الكتب المسجلة)	21
	also better executed	الموديلات المصموبة بالأشرطة	00
نعم يمكن ذلك	تتقق مع التعليم الفردي	والمواد المشابهة	22
	التطبيم فسي مجموعات	to a basis	23
نعم يمكن ذلك	كبيرة ومجموعات عادية	الأفلام السينمائية	23
نعم يمكن ذلك	تتفق مع كل الأساليب.	الأفلام الطقية	24
يمكن ذلك ، لكنه	تستفق مع كل الأساليب.		
يتطلب مساعدة	وخصوصك التعلسيم	برامج الأقلام المصحوبة بأشرطة	25
خارجية	الفردي		
لا يمكن إنتاجها			
بدون مساعدة فنية	نتفق مع كل الأساليب.	البث التلفازي	26
مجترفة .			
يمكن ذلك، لكن مع	n for ter and	مسواد الفسيديو / المسجلة على	27
المساعدة القنية	تتفق مع كل الأساليب.	اشرطة	2,

هل يمكن للمدرس أو المدرب إنتاج هذه المواد ؟	أساليب التدريس التي تتفق مع المواد التعليمية على أحسن وجه	نوع المــــــــــــــــــــــــــــــــــــ	رؤ
لا يمكن ذلك	نتقق مع كل الأساليب.	مــواد الفــيديو المســجلة على (أسطوانات)	28
يمكن إنتاجها بشرط توافر إمكانات فنية متخصصة .	تستفق مع كل الأساليب. وخصوصـــــــأ التعلـــــــــــــــــــــــــــــــــــ	مواد الفيديو الحية (التفاعلية)	29
نعم يمكن ذلك	تستفق مع كل الأساليب. وخصوصباً التطهيم الفردي	المواد القائمة على التعليم المعزز (المعان) بالحاسب الألي	30

شكل رقم (11 - 7 أ) ملخص تنصبائص المولد التعليمية المختلفة

هدل استعمال هذه المسواد يتطلب	هل إثناج الموك يتطلب أية محات متقصصة ؟	هل إنتاج المولد يتطلب أي مهارات تخصصية غير المهارات التعليمية ؟	1
لا يتطلب نلك	معدات طيع ونسخ	المهارات الأصامية في (الكتابة) أو الخط .	1
سبورة أو لوح خاص بالكتابة	سبورة أو لوح الكتابة	المهارات الأساسية في (الكتابة) أو الخط ،	2
سطح مقاستيه للعرض	لا يتطلب ذلك	المهارات الأساسية في (الكتابة) أو الخط	3
سطح مثاسي للعرض	لا يتلاب نلك	مهارات الرسم (الكتابة/ الخط) والبراعة البدوية الأساسية	4
سطح مفاسعيه للعرض	لا يتطلب ثلك	مهارات (الكتابة أو الخط) الأساسية	5

هــل استعمال هذه المــــواد ينطلــــــــــــــــــــــــــــــــــــ	مَل إِنَاجَ الْمَوَادُ يَنْطُلَبُ أَيْدُ مَعَدَاتَ مَنْغُمَمُمَدُ ؟	هل إنتاج المواد يتطلب أي مهارات تقصصية غير المهارات التطيعية ؟	1
У	ليس مهما بالضرورة	المهارات الأساسية في (الكتابة) أو الخط .	6
K	معدات التصوير المناسبة	مهارات التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) الأساسية .	7
У	ليس بالضرورة	مهارات النحت المناسبة	8
¥	Ä	y	9
¥	У	مهارات (الكتابة /الخط) الأساسية	10
جهاز عرض ضوئي وشاشة عرض	أجهزة المتصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المناسبة	المهارات الأساسية في التصوير الضوئي (الفوتوغرائي) (الكتابة /الخط)	11
جهاز عرض ضولي وشاشة عرض	أجيزة التصوير الضوئي (الفوتوغراني) المناسبة	مهارات التصوير الضوئي (القوتوغرافي) المتغصصة	12
جهاز عرض ضوني وشاشة عرض	لجهزة التصوير الضوئي (الفوتوغرافي) المناسبة	لجيزة للتصبوير الضبوئي (القوتوغرافي) المناسبة	13
راديو مستقل	محدات الأستوديو	مهارات الإنتاج المحترفة	14
جهاز تسجول	أستنهو ومعدات الصطبع	تحتاج إلى دعم خارجي	15
جهاز عرض سعمي	لجهزة (توليف) وتسجيل	مهارات التسجيل (المونتاج) والتوليف الأساسية	16
أفلام وأشرطة مسموعة وجهاز عرض شرائح	كما في الصور والأشرطة المسموعة	كما في الشرائع والأشرطة المسموعة	17

هيل استعمال هذه المسبولة يتطلسب معدات متخصصة ؟	هل إنتاج المواد يتطلب أية محداث متقصصمة ؟	هل إثناج المواد يتطلب أي مهارات تقصصية غير المهارات التعليمية ؟	1
جهاز تسجیل	كما هو العال باللسبة المُشرطة المصموعة والصور الضوئية (القوتوغرافية)	كما هو الحال باللسية للأشرطة المسموعة والصحور الضنونية (القوتوغرافية)	18
جهاز عرض سينما مناسب وشاشة.	كما هو العال بالنسية المأفلام الثابتة والأشرطة المسموعة	كما هو الحال بالنسبة للأقلام الثابتة والأشرطة المسموعة	19
كما في الأقلام الثانيتة والراديو	كما في الأفلام الثابتة والراديو	مهارات الإنتاج المحترفة	20
جهاز تسجيل	للمواد الحرفية المرتبطة بالنص والأشرطة المصموعة	المواد المرتبطة بالنصوص والأشرطة	21
جهاز تسجول	للماذج والأشرطة المسموعة المساذج وغيرها والأشرطة المسموعة المسموعة		22
جهاز عرض سينما مناسب وشاشة	كامير ا سينمائية ومعدات صعوت	مهارات الإنتاج السينمائي الأساسية	23
ههاز عرض خاص	كامير ا سينمائية ومعدات خاصة	مساعدة خارجية لازمة	24
جهاز عرض خاس	أجيزة خاصة لازم توافرها	بالنسبة للأفلام السينمائية ، الشرائح والاشرطة المسموعة	25
جهاز تلفار	استديو تلفاز مع التسهيلات اللازمة	مهارات إنتاج جيدة	26
جهاز استقبال تلفاز وجهاز فیدیو	تسبيلات أساسية لإنتاج الفيديو	مهارات الإنتاج التلفازي	27

هـل استعمال هذه المـــواد يتطلــــي، معدات متقصصة ؟	هل بُنَاج شُولًا يَنْطُلُبُ أَيْةَ مِعَدَاتَ مِنْخُصِصِيةً ؟	هل إثناج الموك يتطلب أي مهارات تقصصية غير المهارات التعليمية ؟	1
جهاز استقبال تثقاز وجهاز فیدیو دست	محدات خاصة ومتطورة	مساعدة خارجية لازمة	28
جهاز حاسب آلی ، مسجل	مدخل للماسب أو النظام	مهارات البرمجة الأساسية	29
جهاز حاسب آلی ، مسجل	لوازم إنتاج الفيديو وأجهزته	مهارات الهرمجة ومهارات الذاج اللهيديو	30

شكل رقم (11 - 7 ب) ملخص لغصائص المواد التعليمية المختلفة

- كيفية اختيار وسيلة تعليمية معينة لموقف تعليمي محدد

- ما هي الوسؤلة التعليمية المناسبة ثيدًا الموقف التعليمي ؟
 كوف أحصل على هذه الوسئلة ؟
 - أمن ستعرض هذه الوسيلة " مستوى المتعلمين " ؟
 - على استخدمها أثناء الحصية ؟
 - أبن أضعما دلخل الصيف ؟
 - إلى متى أبقيها معروضة في الصف ؟

وفسيما بنبي شكل رقم (11 – 8) يعتوى للواع التقليات والموسائل التعليمية ، وقد قسم محترى هذا الجحول إلى ثلاثة لتسلم مي : (1 : 90 –91)

- الأجهزة الكفية باختلاف أتواعها .
- أمواد التعليمية والبرامج التي تستخدم من خلال تلك الأجهزة .
- 3- النشاطات التعليمية المرتبطة بمنظومات التدريس والتي تعتبر بيئة التعلم الصفية والمعرسية والمجتمعية المصدر الرئيسي لها .

ويدراسة الشكل رقم (11 – 8) دراسة علمية ، يستطوع المنتطم التعرف على جميع أنواع الوسسائل التعليمسية المنتاجة والممكنة في المدارس وفي مراكز التقليات وفي الأسواق التجارية مما

يعساعه، علسى لختيار الوسيلة التطيمية المناسبة للموقف التعليمي المحدد عندما يقوم بتعسميم عملية التعلم والتعليم .

سمعية السراديو - المعبيلات الصوقية - قرامافون - مختيرات اللغات اللغات بمدية - جهاز عرض القرائح بمدية - جهاز عرض القرائح - جهاز عرض الشفافيات جهاز عرض الصور المحتمة - لجهازة عرض الأفلام المتحركة قياس 8 ، 16 مم - جهاز الاستقبال التلازيرني - لجهزة الفيديو.	أجهزة ميكانيكية	الأجهزة التطييبة التطمية
ونية الحاسبات الإلكترونية – الكمبيوتر	أجهزة إلكتر	
الكتب، الصور، الرسومات، الخرائط، الشفافيات، البطاقات اللوحات التعليمية، لوح الطباشير، الجبوب، الفنيلا، الكهرباء	مطبو عات ومصور ات	lĶet
الأشرطة الصنونية ، الأسطوانات ، لوحات الأويتاكارت الشرائح ، الأقلام الثابتة العراقة بأشرطة صنونية .		زة التطيمية الث
الألكام المتحركة قياس 16 مم ، 8 مم – تشرطة الفيديو – أسطوانات الكمبيوتر		linfaty
. الرحلات والزيارات – المعارض – المتاحف ، المعارح – المختبرات والتجارب العامية – الأشياء ، العينات – النماذج		التثامية والبيئة

شكل رقم (11 - 8) يوضح أنواع التقنيات والوسائل التعليمية

- معايير اختيار الوسائل التعليمية في عملية التدريس

عند إعداد خطة لنرسُ ما ، يجب أن تكون هذه الخطة متكاملة العالصر ، تحوي الأهداف التدريسمية المسراد تحقيقها ، وتحدد العادة التعليمية التي ستقدم للطلاب، والنشاطات العراققة لمها ، وتقرير أساليب عرضها وتقديمها وتياس مردودها على الطلبة .

كمـــا يجب تحديد الرسائل التعليمية التطمية للازمة للخطة ، على أن تصامل هذه الوسائل على أنها جزء لا يتجزأ من موضوع الدرس والمادة العرجمية له ، وأسلوب تعليم لا وسائل ايضاح أو معيلة يستطيع المدرس إهمائها والاستغذاء علها إذا أراد . ولــــنجاح هذه الوسائل في تادية دورها العرسوم في عامية التعريس لابد أنها من أن تختار حسب معايير محددة ترتبط بما يلمي : (1 : 91-9)

- أركباط الوسائل بالأهداف العامة والعلوكية .
- يجب أن تشكل جزياً أساسياً من المادة المرجعية للدرس .
- أن تعزز أسلوب التدريس وتدعيم الموقف التعليمي بالفعالية والتشاط.
- فسي حال ترفر الرسيلة المطلوبة ، يجب أن تحوي هذه الوسيلة مقومات الرسيلة التحليمية
 الجيدة ؛ وأن تتوفر أجهزة عرضمها إذا كالت بحاجة لذلك.
 - · اعتماد نتائج تجريب الوسيلة وتأثيرها على الطلاب أثناء الاستخدام "التغذية الراجعة "
- إذا كانت الوسيلة اللازمة غير متوفرة في المدرسة لابد للمحلم من إلتاجها ولا نجاح علمية
 الإسستاج لابسد من توفر المواد الخام الملازمة من حيث الوقت، أدوات المحل ، ويستحمن
 إشراف الطلبة في عملية الإلتاج .
- على المدرس أن يتوخى البساطة وعدم الإسراف المادي عند الاختيار أو الإعداد للوسيلة

- قواعد الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية

مسئالك قواعسد عامة تنطيق على استخدام أية وسيلة ، وهناك بعض الأمور الخاصة بكل وسيلة ، سلحاول الأن عرض للقواعد العامة الذي يجب مراعاتها عند للتخطيط لاستخدام أية وسيلة : (2: 45-5)

أ - في مرحلة التحضير قبل الاستخدام:

بعد أن يكون قد تم اختيار الوسيلة أو الوسائل المناسبة للاستخدام في موقف صفي ، يقوم المعقم بما يلي :

- ا- الفتهار الومسيلة ، وتجريفها ، ليتأكد من المحترى ، وإذا كان استخدادها يتطلب جهازاً ما ، عليه أن يتأكد من أن الجهاز يعمل بشكل صحيح ، ويستمع إلى البرنامج الصدرتي ، ويحرض الفيلم ، ويركب الشرائح في القطعة المخصصة لها من الجهاز وغير ذلك .
- 2- الفتسيار المحسان المفاصيه ، وإعداده بشكل يسيل استخدام الوسيلة ، وهل هذاك مكان لتعليق الصورة أو اللوحة أو الخارطة ؟ وهل يتوافر مغرج قريب للتيار الكهربائي ؟ وهل يمكن تعتيم الغرفة إذا كان المرض يتطلب ذلك ؟ وهل شاشة العرض موجودة ، وهل موقعها يمكن جميع الطلاب من مشاهدة العرض ؟
- 3- يوفير الومائل والأثوات والعواد والأجهزة في غرقة الدرم قبل البدء ، كي لا يضحر المعلم لسترك الصسف أو إرسال بعض الطلاب للحصول عليها . وترتيبها بشكل متسلسل حسب استخدامها ، وإن كانت مجموعة من اللرحات ، يضع ما موستخدمه أو لا في الترتيب الأول ؛

- 4- تعفر بط الفض الطات واقف برات الذي مونظمها للطلاب عند استخدام الهمعيلة ، وما يربد من الطلاب أن يغمل العملية ، وما يربد من الطلاب أن يغمل اعدما يعرض الرسيلة عليهم ، ومان سيجيون عن أسئلة محددة ؟ إذا كان هذا ما ينويه لمان عليه إعداد تلك الأسئلة وهي : هل سيحضرون لائحة بأسماء الخاصر أمي المصورة ؟ وهل سيقومون يتجربة ؟ وهل سيكنبون تقريراً حول ما لاحظرا وما سمعوا ؟
- 5- عمما خط ط المعلم الشاط الطلاب عليه أن يحدد مثى ؟ وأين ؟ وكيف سيعرض الوميلة ؟ والمن على تهيئة والمحلم الم المحلم على تهيئة الدمان الطلاب ، يحيث يأتي عرض الوسيلة في وقت يشعروالخليه أنهم بحاجة لها للمصول على معرفة أرحل مشكلة ما أو اللهبير ظاهرة .

ب - في مرحلة الاستخدام:

مــن المضروري مراعاة ما يلي علا استخدام الوسائل التعليمية لتحقيق فعالية التدريس **في** تلك المد حلة .

- 1- إذا كان المعلم قد خطط الاستخدام الرسيلة أو الرسائل بشكل صحيح ، وتأكد من توافر انظروف المسائلة المسائلة على المسائلة المسائلة المسائلة المسائلة موجها ومرشداً ، ورا يتدخل إلا إذا تطلب الأمر ذلك ، كأن ورقف القولم لمساعدة الطلاب على تلخيص ما ورد في القسم الذي عرض من أفكار ، أو امتائلة ذلك القسم الإقاء الضرء على القسم الذي ياليه ، أو لترزيع ورقة على القسم الذي ياليه ، أو
- إن مضاركة المتعلم الإيجهابية في استخدام الومعيلة ، من أمم مقومات الاستخدام الوظيفي لهذا ؟ فالمستعلم مسو السذي سيكتشف المعلومات منها ، وهو الذي سيحدد مواقع المدن وسواها على الخارطاسة ، ومسو السدي سيفسر ما يراه لمي اللوام أو الرسم اليهاني من ظواهر ، وهو الذي سيلخص الألكار في القسمة لذي سعمها من شريط مسجل ويعطي لها طوائاً .
- تفشــل بمنس الوسائل ، في توفير فرصن التفاعل بين المعلم والمتعلم ، فهذا وجب على المعلم التفطــيط لاستخدام الوسائل ، يشكل يثير الدهشة ، ويبعث على التعماؤل عند الطلاب ، وأن يقــوم هــو نفســه بإعداد أسئلة وطرح قضايا بينه وبين الطلاب أو بين الطلاب أنفسهم ، تواد عندهم الحافز المبحث عن مصادر أخرى المعرفة .
- 4- خلمسا كان استخدام الوسيلة بشكل متكامل مع بالتي العواد التطبيعية ، كان أجدى وأنشر أهالية في تعطيع الأهداف ، وشد اهتمام المتعلمين ، فعد عرض فيلم تحقيق الأهداف ، مثلا كند ينطلب الأمير تسجيل بعض المعلومات أن استخدام خارطة ، تبين المكان الذي تجري فيه الأحداث أن قراءة نص في الكتاب أو معاع أصوات أن إجراء تجرية .
- 2 بد أن تقون التطبيعات الذي تعطي للطالب عن ما تريده أن يقعل في الوسيلة واضحة ، وأن
 يكون الهدف عن استخدامها واضحاً في ذهنه .

هم - مرحلة ما بعد الاستقدام أو العرش :

لا تقل المرحلة الذي تلي عرض الوسيلة واستخدامها أهمية عن العراحل الأخرى، وإذا أم وستم التفط مؤ النشساطات الذي سيقوم بها المقطم بعد العرض بشكل مدروس ومنظم ، الذن تحقق الوسيلة الهدف من استخداسها ، أما التشاهلات الذي يعكن أن يقوم بها المقطم والمعطم بعد العرض ؟

- [- حادة ما يتبع العرض ، نقاش حول الأفكار التي تنضمنها الرمعلة القرم تقلتها الوصيلة . يكون المعلم قد حضسر مسبقاً بعض الأسئلة التي يطرحها اللقاش ، لاستخراج الألكار وتضيرها وتعليفها ومقارلتها بغيراتهم السابقة . أو الإضافة المكار جديدة ، وقد يثير عرض الوسيلة بعض الأسئلة عدد المتعلمين ، حول ظاهرة ما أو مفهوم من المفاهيم ، أو معنى كلمة ، أو عبارة .
- ومسن النشاطات أيضا الذي تتميع عرض أوسيلة ، المتابعة . قد يمالج محتري الوسئلة بعض جوالب الموضوع وليس كلها ، مما يثير الرغبة عند المتعلم للبحث والاستقصاء ، فينظم المعام نشاطات المتابعة كإجراء تجربة ، أو كتابة ، تقرير ، أو العودة المكتبة ، أو البيئة المحلية .
- 6- أسما النفساط الآخر ، الذي يقتبع مرحلة عرض الومعيلة واستقدامها، هو التغليم الذي يستبر علمر أساسياً من عنامسر الموقف التعليمي النعلمي . فالتقييم ؛ هو العملية التي يستطيع المعلم أن يصرف صن خلالها ، ما إذا كان البينف أو الأهداف قد تحققت أم لا ، وأن الوصيلة التي اختار ما ؛ وخطـط لاسـتخدامها ، كان توظيفها فعالاً أم لا . فني ضوء التعذية الراجعة ، وستطيع المعلم أن يعيد النظر في الموقف التعليمية كلك ، وفي اختيار الوصيلة التعليمية التعليمية ومناسبتها للموضوع والأهداف ومعمترى الطلاب ، والطريقة التي وظفها بها من حيث الشاطات التي خططها الطلاب بشكل خاص .

- معوقات استخدام الوسائل التعليمية :

على الرغم من أهمية الوسائل التطبيبة في المعلق التطبيعية (لا أنه توجد بعض المعوقات والتحديات التي تُحد من استخدام بعض المدرسين لهذه الوسائل للتطبيعية ويمكن إيجاز هذه المعوقات فيما بلى : (5: 113-11)

- 1- ينظر بمض التلاميذ إلى الوسائل التعليمية على أنها أدوات تلتسلية واللهو وليست للدراسة القمالة الجادة مما يجملهم يعرضون عن الانتباء والاهتمام للدرس والوسائل المستخدمة مما يودي إلى عدم استخدامها بصمورة لمالة .
- 2- أن الكلير مسن المسدارس غير معدة ومجهزة بقاعات خاصة للاستخدامات المختلفة للومائل التعليمسية كالعروض الضوئية أو الصوتية أو الدوائر التلفزيونية، كما تعاني هذه المدارس من المقص في وسائل التعليم وإمكانياته .
- -- صسعوبة تداول الوسائل التعليمية والتخوف من استخدامها خشية تلفها أو كسرها أو فقدها وما
 ينرتب على ذلك من خصم ثملها من مرتبات المعامين أو الفليين.

- 4- يحتاج تشغيل أجهزة الوسائل إلى فن وصيالة وربط المادة الدراسية بالوسيلة مما يزيد من أعياء المعلسم ، ويودي إلى المجافة عن استخدامها ، كما قد يحرض المعلم عن استخدام الوسيلة نعم خبرته الكافية بتشغيل أجهزة معيقة .
- ويرتسبط بالسقطة المسابقة عدم توفر الفنيين الملازمين للقيام بعمليات إعداد ؛ وأحياناً تضغيل ؛
 وكذلك صيانة الأجهزة والعواد التعليمية .
- ارتفاع تكاليف وأثمان بعض الوسائل التعليمية وحسيانتها وسرعة الثلف، مما يزيد من الأعباء
 المالية للمدارس.
- 7- تركسيز الاستحادات على اللفظية وتكرار ما حفظة التلاميذ من الكتب الدراسية ولا تتناول الجوانسب الأغرى لأمداف العملية التصلومية كالمهارات العملية وغيرها ، مما يدلم الكثير من العمرسين إلى الشرح اللفظي وعدم اللجوء إلى استخدام الوسائل التعليمية أو التجارب المعملية.

تطبيقات عملية على كيفية اختيار واستخدام الوسائل التعليمية على تدريب (1) :

قسارن بين الوسائل التعليمية المخطفة مع بيان إسكانية توظيفك لها أثناء التدريس في مادة تخصصك مع توضيح مميزات وعيوب كل وسيلة .

ئىرىيا (2) :

الحسنر موضـــوعا من مادة تخصصنك واختر وسؤلة تطييمة أو أكثر تراعي فيها معايير الحقيار الوسيلة للتعليمية ، وقواعد الاستخدام الوظيفي ألها ، وإمكانية للتطب على ما قد يعترضك من عقبات محتملة في سبيل توظيفها واستخدامها بالتصنى فاندة وعائد ممكنينعلل أما تقول .

مراجع الفصل الحادي عشر

أولاً: المراجع العربية:

- بشـــير عبد الرحيم الكلوب (1988) . التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم . الأردن : دار الشروق .
- 2- تواوق مرعي ، محمد رشيد الناصم (1993) . تكنولوجها التعليم والوسائل التعليمية التعلمية (ط. 3) سلطنة عمان : دائرة إحداد وترجهه المعلمين . الكلهائك المتوسطة .
- -3 حسين حمدي الطويجى (1987) ، بسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم . الكويت : دار
 القلم .
- خليل عزيــز ، خــباز البيرماني (1987) . التقايات التربوية ، بغداد : جامعة الموصل :
 مديرية دار الكتب والنشر .
- عبد الحافظ محمد سلامه (1992) . م<u>دخل إلى تكلولوجها التمليم</u> . الأردن : دار الفكر للنشر والتوزيع .
- على محمد عبد المنعم (1995) . تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية . مذكرة ، كلية التربية بدمنهور ، جامعة الإسكندرية .
- محمد زياد حمدان (1986). ويسائل تكلولوجيا التعليم: مهادئها وتطبيقاتها في التعلم
 والتدريس ، عمان : دار الديبة الحديثة .
- و- مدري إلينتجئون (1994) إنتاج العواد التعليمية: دليل للمعلمين والمدريين ترجمة عبد العزيز محمد العقيلي ، الرياض : جامعة العلك سعود : عمارة شئون المكتبات .

الفصل الثاني عشر

تخطيط التدريس

- مفهوم التخطيط للتدريس .
 - خصائص الخطيط الفعال .
- أهمية التخطيط للتدريس
- الافتراضات التي استدعت الحاجة إلى تخطيط التدريس.
 - مستويات التخطيط .
 - التخطيط اليومي للتدريس .
 - صور تخطيط الدرس .
 - بعض الاعتراضات التي تثار حول تخطيط الدروس .
 - مراحل تدریس حصة .
 - بطاقة ملاحظة لتقييم الخطة المبشية للدرس .
 - بعدت محرحته معييم ، محمد المبادية سارهن .
- تطبيق عملى على كيفية إجراء تخطيط للدرس .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الثاني عشر (تخطيط التدريس)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- 1- تحديد أهمية تخطيط التدريس.
- 2- التعرف على مستويات تخطيط التدريس .
- 3- الإلمام بأنماط وصنور وخطط الدروس للمختلفة .
 - 4- التعرف على مكونات خطة الدروس اليومية .
 - 5- القيام بتتييم خطة درس.

الفصل الثانى عشر

تخطيط التدريس

مقدمة :

التخطيط مثل صنع الخرائط ، يمكن القرد من التيبر بمجرى الأحداث في المستقبل ، والخطاف المستقبل ، والخطاف المستقبل ، والخطاف المستقبل على المستقبل ، على المستقبل من الأحداث على منظرة أن المتحد الأحداث على منظرة أن متوقعة دون الشروع الخطاف المراضوت المتحدد على منظرة المتحدد على المضروري المتحدد على المضروري إلى المضروري إلى المتحدد على المضروري المتحدد على المضروري المتحدد على المضروري المتحدد على المتحدد على المضروري المتحدد على المتحدد

وفي أغلب الأحيان يجرى إنخال تعديلات طفيفة تسمح بالقيام برحلات صغيرة جانبية مما يستمسن إضافته إلى الخطة الأصلية التي وضعت بعناية .

وتـــبل نقـــاه المعلم بتلاميذه عليه أن يقرآ درسه قراءة فاهصه ، ويحال محتواه ، ويحدد ألفــــــل تــــتابع المادة العلمية المقدمة للتلاميذ ، ويحدد أهداف ومواد التدريس المستخدمة ، وطريقة المـــتدريس التـــي مــــوف تتـــبع ، وكذا أسلوب التقويم ، ويتحدد ذلك كله فمي ضوء تحليل خصائص

فالمملم مطالب بوضع تصور شامل لما ينبخي أن تكون عليه عملية تنفيذ الدرس وتقويمه وهذا ما يطلق عليه التنطيط .

ومن ذلك تتصنح الأمدية الكبرى لتتخطيط التعربين بالفسية للمعلم ، والذي إذا استغفى علم فإنه لا يستطيع السير على طريقة ومفهج واضحين ، فهو حيننذ يشبه الشخص الذي تاء فمي ليلة شديدة الظلام ، فالتخطيط يعد بمثابة السراج الذي يلير ليذا المعلم طريق التعربين .

مفهوم التخطيط للتدريس

التخطيط بصفة عامة أسلوب علمي يتم بمقتضاه لتخاذ التدابير العملية لتحقيق أهداف معيلة مستقبلية (8 : 27)

والتخطيط يُعد من أهم العمليات وأقواها في عملية التتريس ، والذي يقوم به العدرس قبل مواجهة تلاميذه في الفصل .

ويشــير التخطيط للتدريس إلى ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه المدرس بصواغة مخطــط عمــل لتتفيذ التدريس؛ سواء كان طوال السلة أو النصف السلة أو الشهر أو اليوم ، وترجح أهمسية التفطيط للسدرس إلى أن هذا التفطيط المدبق للدرس أن المقرر الدراسي يفعكس بصورة مبائسرة ؟ أو غير مباشرة على سلوك المعرس في الفصل ؛ أو أمام تلاميذه ، فشان ما بين أستاذ يشغب الفصيل دون أدني تعطيط أو تعضير الدرس ، وأستاذ أحد وحضر الدرس ؛ فنجد أن الأول يتفسيط بيسن الإنكار ، وبالتالي يشوش على قكر مستقياية ؟ وهم التلاميذ ، أما الثاني فنجد أنه بلقي درسمه بكسل ملابسة ويربط بين الإنكار نتيجة التفطيط المسبق الذي قام به ، ومن ثم تجد طلابه مدركين لما يقول في الغالب .

ومسن الفطسا التيمبير جداً أن يعتمد المعلم على خططه للدرس وتمكنه مله فيتكاسل في تحضير درومه ، فكل درس مهما كان بسيطاً فإنه يتطلب من المدرس رسم خطة لتدريسه ؛ وإعداد مادته ، تسيين هدوده .

خصائص التخطيط الفعال :

قد يقوم معلم بإعداد خطة غير قابلة للتنفيذ رغم جودتها نظرياً وقد يقوم أخر بعكس ذلك ، ومن أجل ضبط هذه الاحتمالات على المعلم أن يرسم خطته بخصائص أساسيه بحيث تكون :

ا- متنية: Written

على المعلم أن يعتمد على خطط مفصلة ؛ حيث أنه لا يستطيع أن يتحكم في الأفكار التي تطرأ على ذهذه ، وذلك ضمانا أهدم الشرود أثناء الكتريس.

2- مرفونة : Timed

هجب أن يراعى في خطة الدرس علصر الزمن ، يمعنى أن خطة الدرس يجب أن تعطي الشطة ؛ أن مواد كافية التنطية كل زمن للحصة ؛ كذلك أن يكتب في خطة الدرس الزمن اللازم لكل نشاط أو إجراء وذلك لتحقيق الضيط والفعائية في التدريس .

3- مرنة: Flexible

يجب أن تقدم خطة الدرس بالمرونة ؛ حيث يجب على المعلم ألا يعتمد على ما كتبه في السسابق ؛ بل يضيف اليه ويعدل فيه حتى تكون خبرته مفيدة وذات تمينة فيما بعد ، وكذلك يجب أن تراعسي الخطسة الظروف الذي قد تحدث في أثناء الندريس وتحول دون إكمالها مثل:اجتماع طارئ لمجلس المدرسة .

4- ميترز: Continuous

أهمية تخطيط التدريس:

- يمكن أن نلخص أهمية تخطيط التدريس في النقاط التالية :
- 1- يشعر المعلم كما يُشعر غيره من العالمين في المهن الأخرى أن التدريس عملية لها متخصص وها ، ويلف ي الفكرة التي سادت عن التدريس زمن طويل بأن التدريس "مهنة من لا مهنة له " .
- 2- يستبعد ممات الارتجالية والمشوائية التي تحيط بمهام المعلم ويحرل عمل المعلم إلى نمسق من الخطوات المنظمة المترابطة ، المصممة لتحقيق أهداف جزئية ضمن إطار أشمل لأهداف التعليم .
- 3- يُجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة ، التي ترجع إلى الدخول في التدريس اليومي دون وضع تصور واضع له .
- 4- يسودى إلى نمو خبرات المعلم العملية والمهنية بصغة دورية ومستمزة ، وذلك لمروره بخبرات متنوعة في أثناء القيام بتخطيط الدروس .
- وردى إلى وضوح الرؤية أمام المعلم إذ يساعد على تحديد دقيق لخبرات التلاميذ
 السابقة وأهداف التعليم الحالية .
- 6- يساعد المعلم علي اكتشاف عيوب المذهبج المدرسي ؛ منواء ما يتعلق بالأهداف؛ أو المحتوى ؛ أو طرق التتريس ؛ أو أساليب التقويم ، ومن ثم يمكنه من العمل على تالانسيها ؛ ويعساعده على تحسين المنهج بنفسه ، أو عن طريق تقويم المقترحات الخاصة بذلك للمناطات المعنية (10: 10) .
- 7- يتع التحضير والإعداد للمعلم فرصة الاستزادة من المادة ؛ والتثبت منها وتحري وجوء الصواب فيها عن طريق رجوعه إلى المصادر المختلفة لتوضيح النقاط الغامضة في الدرش .
- 8- يعطى للمعلم فرصة تحقيق بعض المعلومات ، سواء منها ما ورد في الدرس ؟
 أو اكتسبه المعلم من العماع دون دراسة أو بحث .
- 9- يعساعد المعلم على التبكن من المادة ؛ وتحديد مقدار المادة الذي يناسب الزمن
 المخصيص ،

- التخطيط والتحضير يساعدان المعلم على تنظيم أفكاره وترتبب مادته
 وإجادة تنظيمها بأسلوب طبيعي مالائم .
- 11 يكثــف التخطيط والتحضير للمعلم عما يحتاج إليه من وسائل تعليمية تثير
 تشوق التلاميذ إليها ، وتوضح الدرس وتحمل على المشاركة الإيجابية فيه .
- 12- يُصد التحضير سجلا لنشاط التعليم ؛ سواه أكان ذلك من جانب المعلم ، أم التلمسيذ ، وهسذا السجل يفيد المعلم إذ يمكنه من الرجوع إليه إذا نعمى شيئاً في أثسناه سمير الدرس كما يمكن أن يذكره فيما بعد بالنقاط التي تعت تغطيتها أو دراستها في الموضوع .
- 13 يُصد التحضير وسيله يستمين بها الموجه الغني ؛ أو مشرف التربية العملية
 قر, متابعة الدر من وتقويمه .
- 14- ييسـر التحضير على المعلم عملية المراجعة ؛ والتعديل ؛ والتتقيح إذا وجد ضرورة قائلك (7: 30 31) .

الافتراضات التي استدعت الحاجة إلى تخطيط التدريس:

يستك. التخطيط إلى عدد من الاقتراضات الأساسية المستمدة من بحوث التتريس ومن أهم هذه الافتراضات :

- 1- يحتاج المعلمون المبتدئون لإعداد خطط درس مكتوبة ومفصلة .
- -2 تحتاج بعض مجالات المعرفة والموضوعات إلى خطط أكثر تفصيلا من غيرها .
- 3- يقوم بعض المعلمين من ذوي الخبرة بتعريف الأهداف والمرامي بشكل واضح في أذهادهم ؛ بالرغم من عدم كاباتها ضمن خطط الدس.
- 4- العمق المعرفي للمعلم حول المادة أو الموضوع يؤثر على كمية التخطيط الضرورية للدرس.
- مهارة المعلم في وصل حيل أفكاره أثناء مواقف الإرتباك سيؤثر على كمية التفاصيل اللازمة عند تخطيط الأنشطة.
 - من الأفضل أن تكون الشطة محبوكة بطاية عدد كتابتها .
- 7- لا يوجد نمط معين أو نسخه يحتاجها كل المحلمين للاهتداء بها عند كتابة الخطط ؛ ويمض بر اسح إعداد المحلمين وافقوا على صور محيله لخطة الدرس لطلابهم المحلمين .
 - 8- يمتلك كل المعلمين الفعالين نمطأ مخططاً للتعليم لكل درس ؛ سواء لكان هذا مكتوياً أم لا .

مستويات تخطيط التدريس:

وسأخذ التخطيط التدريس مستويات مختلفة ، فإذا كان العملم يُطلاً في صف من العملوب الابتدائية الأولى ، فهو يخطط ليوم تدريس واحد باعتباره معلم صف ، أما إذا كان المعلم يُعلم مبحثاً دراسياً محدداً ، فهو يخطط لحصمن تدريسسية محددة (7: 77).

وفــي الــتدريس لايــد للمدرسين من تخطيط التدريس بديث يضمون خطعاً للمقررات وتسلسلها ومحتوياتها والاختوارات وللمسللها والاختوارات التسي يجب إعطائها . ولا يقر الا القبل من المدرسين أهمية التخطيط وضرورته . لكن المدرسين يضائه التخطيط وضرورته . لكن المدرسين يضائه في طرائق التدريس يختلفون هم يضائفون فسي مدرس المتخطوط وطبيعته . والحقيقة أن المتخصصين في طرائق التدريس يختلفون هم أيضاً حول مدى التخطيط المضروري ، فيحضيه بضم أن تخطيط الوحدات يُغني تتربيا عن تخطيط المحدورس ، بيسلما يوكد المسيمن الأخر أهمية تخطيط الوحدات الدرس ويقلل من أهمية تخطيط الوحدات الدرسة . (5 : 35)

ويختلف التخطيط باختلاف القترة الزماية التي يتم في ضوئها تلفوذ الخطرة، فينالك تنطيط علمـــى ممسترى حصة دراسية ، وتخطيط لشهر دراسي ، أو لمنة دراسية ، ويمكن القول أن هناك مستويين من للتخطيط هما : (7: 9: 77)

- التخطيط بعيد المدى : مثل الخطط السلوية والفصلية .
- التخطيط قصير المدي: مثل التخطيط لحصة دراسية ، أو الأسهوع دراسي ، أو لوحدة دراسية .

ويمكن عرض مستويات التخطيط على النحو الثالي كما يبينها الشكل رقم $(1-1)^{(6)}$.

Levels of Planning		مستويات التغطيط
Course Plans	- تخطيط المقرر	المام General
Unit Plans	سمخطط الوحدة	
Weekly Lesson Plans	- التخطيط الأسبوعي	{}
Daily Lesson Plans	- التخطيط اليومي	لخاص Special

شكل رقم (12 - 1) مسئويات تخطيط التدريس

التخطيط يعيد المدى :

وُطلَّب مِن العملم إعداد خطة سنوية يوضع فيها خطة منوي العملية التعليمية على مدار العام الدراسي لتنظوم عمله في تنافيذ أهداف العمارة التعليمية المتضعفة في مناهج العباحث العطلوب مسلمة تعليمها ، ومكذا فالمنطة السنوية بشابة الدلؤل الذي يقود عمل العطم ، حيث يتضمن هذا الدليل الأهداف والخبرات ، والأساليب والإجراءات التعليمية ، والقترة الزملية ، وأولويات العمل فهي تُحدد للمعلم معالم الطريق الذي سوف يسلكه على مدى العام الدراسي .

التعطيط قصير العدى :

وهـــو التخطيط الذي يتم خلال لقترة وجيزة ، كالتخطيط الأسبوعي ، أو التخطيط اليومي الذي يتم من أجل درس واحد أو درسين .

ويفضل عادة القيام بتخطيط عام لكل أسبرع في الأسبوع السابق له مباشرة. وذلك لتجهيز مستلزمات التتريس ، إذ يساعد هذا التخطيط السلم عند وضعه لخطة الدرس اليومية .

- التخطيط اليومي للدرس : Daily Lesson Plans

يُمد تشخليط الدروس الدومية من أهم ولجبات المعلم ، وخاصة المعالم العبتدي ، فهو يعده . مقدماً عقلياً والفعالياً لما سوف يقوم به العملم في الفصل . فالمادة التي سيقوم بتدريسها ، والإسئلة . التي سوف يؤيرها التغلب عليها – كل هذه أمور . التي يحتمل أن تقابله ، ويخيفية التغلب عليها – كل هذه أمور . يتمسورها في مغيلته ، وهو يخطط دروسه اليومية . وقدر كبير من مقدار نجاح المعلم في وضع خطط دروسه يتوقف على مدى تغيله لما سوف يكون عليه الموقف في اللصاف .

ويمسلل إعداد الدرس عملية فكرية يقوم بها المعلم قبل التدرس ، تهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به هو وتلاميذه خلال المدة التي سيقضوبها معهم (الحصمة) . وعلى هذا ، قليس المقصود بإعداد الدرس كتابة المادة التي سيقوم بتدريسها ، أو النقائط التي سيحاول شرحها ، بل إنه أكثر شمولاً من هذا ، وإن كانت عملية الكتابة (فيما يسمى بكراسة التحضيور) تُعد في حد ذاتها جزءاً من التكثير (3: 27) .

وعلى ذلك فإن خطة الدرس اليومية تتسم بالخصائص للتالية :

- 1- ضمان إجراء الإجراءات العادية Routine بطريقة ناجحة في حجرة الدراسة .
 - 2- وضع الخطوط العريضة للنشاطات اليومية .
 - 3- ضمان توفر المواد الضرورية المتخدامها .
 - 4- تحديد الزمن اللازم لكل نشاط من النشاطات .

وجدير بالذكر أنه عند تحد القصول التي سوقوم المعلم بالتدريس بها ، يكصح بأن توضع خطـــة أساسية لتدريس العوضوع ، ثم تُنخل عليها التعديلات المناسبة لكل فصل من هذه القصول ؛ وذلك وفقاً لمستوى للتلاميذ فيه .

- صور تخطيط الدرس : Formats of Planning The Lesson

لا يوجد شكل محدد لمصرر إعداد الدرس ، فينما إنضل بحض المعلمين أن تُكتب الخطة درن وفق صورة محددة ، ثم يقوم المعلم بعلى خالتها نجد أن البعض الآخر يفضل أن تكتب الخطة درن تقـيد بشكل محدد ، وتختلف صور إعداد الدرس بالنظر إلى الطريقة التي يستخدمها المسلم ، فخطة درس تقوم على المناقشة تختلف كثيراً عن خطة درس تقوم على التعيين أن حل المشكلات.... إلغ .

ومسوف نورد فيما يلمي صوراً وأشكالاً لإعداد خطط الدروس وردت في بعض الأدبيات

	التربوية
الصورة الأولى	
اقد وردت صورة من صور الإعداد على اللمو الثالي: (41:7)	

	المادة :	-	قاتاريخ الهجري :	-
:	الموضنوع	-	التاريخ الميلادي :	-
	الفرض من الدرس :	-	الحسنة ا	-
	الوسائل المعينة :	-	الفرقة والفصل :	-

المادة والطريقة	غطوات الدرس
	-1
	-2
	-3
	- 4
	- 5

	تية	الصورة الثا			
	التلاي : (4: 18)	لدرس تعليمي على النحو	، صبورة أخرى	وأد وردت	
	. يس:	(1) أهداف التدر	:	خ الهجري	الكاري
		(2) المحتوى :		ب والقصل ب والقصل	
	ىئر ئتىجيات :	(3) الطرق والا ،	:	نوع	
		(4) المواد والو ء	:	-	الرحد
		(5) الكانويم:			
		(6) التعيينات:			
	13	المبورة الثال]		
	التالي : (8:1)	لدرس تطيمي على اللحو	ر صورة أشرى	وقد وردت	
	ادة :	— ifa		:	الاسم
	وطنوع :	- الم		: 1,	المدر
1	الأساليب والأنظمة	أمداف الدرس			
	المقدمة لتحقيق	والحوانب الساوكية	ت الدرس	خطوات	ازين
	الأهداف	لأمداف ثلدرس			
	مة	الصورة الراي			
	التالى :	لدرس تعليمي على النحو	ر صورة أخرى	وقد وردت	
	: (- الصف والقصا		خ:	التاري
	:	~ الموضوع		:	الوهدة
			: 04,	موضوع الدر	
			: 4	طرق المناقش	
			سية :	الأسئلة الأسا	
				-1	
				-2	
				-3	
				-4	
			عتملة :	الإجايات المح	

	🗖 الاستتتاج :	
رى لدرس تعليمي على القحو الثالي :	وكد وردت صورة أغو	
 الصف والقصل : 	الكاريخ :	-
– الموضوع :	الوحدة :	-
	عنوان الدرس :	
	الفطوات الإجرائية :	ı
2 - تجميع البيانات والمعلومات	1 تحديد المشكلة	
، 4 تحليل البيانات	3 – صياغة الفروض	
6 - الاستتاج	5 – اختيار الفروض	
العبورة السانسة		

وقد ورنت صورة أخرى لدرس تعليمي على النحو الكالي :

الطريقة	المادة	القطوات
بين بالتفصيل كيف تسير.	موضوع التمهيد .	– التمهيد
بين طريقة سيرك في كل جزء من	· تقسيم المادة وتجزئتها .	~ العرض
الأجزاء من بيان وسائل الإيضاح .		
بين الطريقة التي تتبعها في ذلك .	موازنة ما نكرته في المرض بيعض وربط	 الريط
	العرض بما يشابهه من معلومات الطلاب	
	السابقة وخير اتهم.	
بين كيف تستنتج القاعدة من التلاميذ	انكر القاعدة ، أو التعريف ، أو الحقيقة	— التعميم
	ا المامة	
بين الطريقة التي تتبعها في ذلك .	مسائل وأسئلة تطبق عليها القاعدة	- التطبيق
مع بيان الذي تتبعه في ذلك .	تكتب الغلامية .	الملخص
	فتهاء النرس	السبورى

- مكونات خطة الدرس Component's of Lesson Plane

	خطة للدرس اليومي العناصر التالية:	تشتمل .		
Objectives		الأمداف	-	1
Introduction		المقدمة	-	2
Contout		- N		1

Method and Procedure مرق ولجراءات التريس

- مصادر وأدوات التعلم Resources and Materials

Assignment التكليفات والتميينات ا

Closure Classifier 1

وسوف نتناول تفسير هذه السناصر للوصول اليي تخطيط جيد للدروس اليومية . أولاً : الأهداف

يجسب أن تشمل خطة المدرس على الأهداف التي يرجي تحقيقيا من وراه هذا النشاط والسنص على الأهداف جزء جوهري لكل نوع من خطط الدرس وأهمية الأهداف في أي عمل على المها تمين على تحديد الرسائل والأسائيب التي تستخدم عند القيام بهذا العمل، ويتصدر على المدرس تحديد الأهداف تحديداً سليما إذا لم تكن لديه فكرة واضحة عن أهداف التربية عامة ، وأهداف التعليم في العرضة التي يعمل بها خاصة ، وذلك في علاكتهما بأهداف المادة التي يقوم بتدريسها ، وأهداف الدرس أن العصفة .

ويمكسن الحكم على صناغة الأهداف التدريسية من خلال عدد من المعايير نوردها ليهما

يئي:

Specificity: التحديد - I

إن الأهسداف العامسة أثل نفعا وفلادة من الأهداف المحددة ، لأن الهدف المحدد يوضع الخطوف الثانية للانزمة لتحقيقه ، والمنظاهر السلوكية الذي تحتاج إلى تغيير .

Performance : 41541 - 2

إن الأمداف اللي تصباغ في صورة أساليب الأداء الذي يقوم بها الشخص تكون أكثر فلندة ونفعا في توجيهه إلى ما يجب أن يقوم به ، وكمثال للأمداف الأدانية الحصول على تأثيد زميل واحد في كل حققة مناقشة " كل ذلك يدرج تحت صوال" ماذا سأقمل ؟ " .

Involvement : الاندماج الشخصي = 3

تحديد وتعبيس نوع ومدى مشاركة الشخص في الهنف ، وكمثال لمهنف لا يستولي هذا الشرط " أن نزداد الله البعامات في قائدها " الشرط " أن نزداد الله الجماعة في قائدها "

Realism : 4- 4.

يقصد بهما إمكاندية تحقق الهنف العالمين في فترة محيدة من الأمداف غير الواقعدية " تطمم التلميذ للقراءة " ومن الأمداف الواقعية " يستطيع التلميذ قراءة قطعة مناسبة لسنه وذكاته بدرن أغطاء " . . " . "

Observability : إمكانية الملاحظة - 5

يجر هذا المعوار عن مدى إسكانية اوراك النام **للتائ**يع بصورة واضحة لا غموص فيها هستى بمك نهم الوقوف على مستوى ما تحقق من الأهداف ، وكمثال لهدف لا يستوفي هذا الشرط . اكتساب مزيد من الثقة باللهن *

'وتحدد وضع " ماجر " بعض الشروط الذي يمكن لِتباعها عند صبياغة الأهداف في صورة سلوكية محددة أولاً: يجب استخدام الألفاظ التي تعبر عن المسلوك المتوقع أداؤه في نهاية الدراسة أو البرنامج.

ثانياً : حدد بالاسم السلوك النهائي الذي يرجى تحقيقة .

الله عنه عنه عنه المتاروف اللازمة الاكتساب السلوك المطلوب . رابحاً: حدد المعابير التي يمكن استخدامها للحكم على المستوى المقبول المسلوك.

و الجدول التالي بوضح ذلك

أقعال لا تحتمل معان عديدة	أقعال تحتمل أكثر من معنى
ان پکتب	أن يعرف ، أن يطلف
أن يزوى	أن يفهم ، أن يقدر تماما
الن يتحرف على ، أن يميز	أن يدرك أممية
أن يكون ، أن يقارن ، يكتب قائمة	أن يستمتع

Introduction

ثانداً: المقدمة

نعسلي بالمقدمة ما يجب على المعلم القيام به قبل البدء في شرح معلومات الدرس الجديد و تلفص ذلك في عدة خطه ات هي. 00

	9	3 9 0 2
3 - تحديد إطار العمل	2 - توجيه انتباء التلاميذ للدرس الجديد	1 – انتباء التلاميذ
Establishing A	Student Interest and	Student Attention
Frame Work	Involvement	

Student Attention - التعاء التلاميذ - 1

عادة ما يكون التلاميذ غير مستمدين لعملية الثهيؤنة قبل البده في الدوس الجديد ، وغائباً ما يكسون بدء الحصدة متملقاً بالولجب المنزلي أو بعض العملومات عن الدرس الجديد ؛ وألفضل طريقة لكسب انتباء التلاميذ هي المواجمة السريمة على الدوس السابق عن طريق الأسئلة .

وتوجيد عبدة أساليب يمكن للمعلم أن يستخدم أيا مفها في محاولة لكسب انتهاء التلاميذ ، ومن هذه الأساليب ما يأتي 000

- الوقـــوف الهادئ البسيط للمدرس في مواجهة التلاميذ هي الطريقة المثلي لضمان جذب انتهاء التلاميذ ، ثم يتحدث بعد ذلك .
- 2- الجنداء الحديث أن الكلام بعسوت عاديء ملخفض ، ثم الارتفاع بالعسوت تدريجيا كلما أحص أن "
 القصل أخذ في الهدوء أو الالتهاء .
- 3 الإشارة الإيماءة الحركة عولمل لجنب الانتباه ، تحريك المعلم يده أثناء الشرح ، المشي البسيط ، كلها عولمل جنب الانتباء .
- 4- استخدام أي تلك الأسانيب السابقة سوف يبين للمعلم أي تلك الأسانيب هو الأنسل و الأكثر فعانية .
- كوجيه النباه التلاصية الدرس الجديد
 كوجيه النباه التلاصية الدرس الجديد
 اللي القطوات هي توجيه اهتمام التلامية إلى الدرس الجديد وجملهم متحضرين لتلقي هذا

الدرس. ذا يجب على المعلم إدراج عناصر دائمه لمعلوة الثعلم في تخطيطه لعملية التبيئة ، ويجب علـ به أيضسا توفسور النجو المناسب لتنفيذ هذه العناصر . وعلى المعلم أن يبحث عن عناصر تكون موضع اهتمام من التلاميذ ، ومن العناصر التي تستخدم في ذلك ربط الدرس الجديد بموضوع يمثل أمعية عند التلاميذ .

Establishing A Frame Work - 3

معدل التعطم لذى التلاميذ يأخذ في الارتفاع علدما يعرفون المتوقع من هذا الدرس ، ولكي يستم ذلك يجب أن يتبع العامم قاصد " تنظيم الخطوات " ، فيجب مثلا أن تكون نقطة البداية هي عن أى شسع تبحث ؟ ؛ ولا تقتصر عملية تنظيم الخطوات على عملية النهيئة بل إن دورها يتمدى ذلك بمسراحل عديدة ؛ والمعرض من ذلك جمل العائد من الدروس أعلى وأجدى ولمساعدتهم أيضاً على استدعاء المعلومات القديمة وتوظيفها للدرس الجديد .

تُبقي نقطة هامة وهي أنه في معظم الحالات يجب أن بينى العطم مقدمة الدرس مستخدما علصرين أساسيين هما :

دائمیة التلامیذ التعلم .

ثالثاً: المحتوي

ب - تنظيم الخطوات السير في الدرس.

Content

محسنوى الدرس وسيلة لتعقيق الأمداف ، إذا يجب أن يختار على أسلس قيمته في تعقيق الأمداف ، وعسد لفتيار معتوى الدرس ، يقرر المدرس أولاً أي المواد المتوفرة يتمسل بالأهداف وبعسد لفتسيار المسادة تنظم في شكل موكل أو تخطيط عام ، مع مراعاة الأسمس النفسية والترتيب المنطقى ، ويجب أن يحتوى الثرس على كل المبلدئ الأسلسية والحقائق والتوضيحات التي يلزم مناقشتها في الفسل (6) .

وعند التحدث عن المحتوى ينبغي التعرض لما يلي :

أ - كيفية لفتيار المحتوى وأنشطته .

التنظيمات العامة لهذه الخيرات والقاسفات التي تحكمها.

أ - الإجراءات والوسائل المتبعة في اختيار المحتوى وأنشطته:

- 1 رأى الخبراء ...
- قحص ومراجعة توصيات الخبراء فيما يختص بما يتبغي أن يطم.
- 2 التعليل
- ملاحظـــة أنشطة عدد من الأفراد الذين يعتبرون لكفاء في مهلة ما وذلك لاكتشاف أنواع الإجـــراءات والمعلـــيات ، وتوافر حدوثها ، ثم تهوييها ؛ ومن ثم تستخدم هذه المعلومات كأسلس لافتتيار مواد المقرر .
 - 3 المسع ...

استخدمت هذه الوسيلة في مجالات متعددة ؛ وأدى المسح إلى وجود معلومات قيمة ، مثلا مسح السحة استخدم كثيراً في اختيار المحتوى المناسب لمقررات العلوم والتربية الصحهة

ي - معايير اختيار المعتوى والأنشطة ..

معايير تتصل بحاجات التلاميذ	معايير تتصل بعملية التعلم	معايير تتصل بالمحتوى
أهمية حاجات الشباب .	ميول التلاميذ .	صلة المحتوى بالأهداف .
المحتوى والحياة .	الاستمرار والتنظيم .	صدق المحتوى وأهميته .
عمومية الحاجة .	تعدد أهداف التعليم .	
	مراعاة الفروق الفردية .	

Method and Procedure

رايعاً : طرق وإجراءات التدريس

- □ ولمل أقصل الأساليب هي تلك التي تستخدم اهتمام الثلميذ كلقطة اينداء لمزيد من الخبرات تقدم له ، كما يجب أن تستخدم التوضيحات المناسبة وأن تربط نواهي النشاط الجديد بالخبرات المبابقة التي يملكها التلاميذ .
- والتـنوع فــي طــراقق القدريس من أنسب الوسائل المستخدمة أمراعاة الغروق الغردية لتلاميذ
 الغصل الواحد .
- إذا استخدم المعلم السؤال والجراب وهي الطريقة الشائعة فإن الأسئلة الرئيسية يجب أن تصاغ
 مقدماً وقد يجد المدرس المبتدئ من العليد له أن يضمن خطة درسه اليومي قائمة كاملة من
 الأسئلة . (10)

خاسباً: مصادر وأدوات النظم Resources and Materials

ينبغسي أن تحستوى خطة التدريس على تحديد كل مادة تعليمية سوف تستخدم في تحقيق أهداف	a
الخطـــة في أثناء تتفيذ التدريس أو قبله ، ويشمل ذلك كتل لنواع المعواد التعليمية : المقروءة أو	
المسموعة أو المرتسية ، كما ينبغي أن تحتوى الخطة على ما قد يستخدم من أدوات أو وسائل	
تقنية لازمة لعرض المادة التعليمية ، وكذا الوسائل التقليدية والأجهزة البسيطة .	

ويجب اغتيار تلك الوسائل في ضدء الأهداف المحددة للدرس . ذلك لأن الاختيار الخاطئ للمواد التعليم خلاص على المواد التعليمية كثيراً ما يموق تحقيق الهدف . كذلك ينبغي أن يتأكد المعلم قبل تصجيل المواد والوسائل التعليمية في عقلة الدرس من تواقى هذه المواد وإمكانية استخدامها في الدرس.

مانساً: التطيفات والتعينات بالمائة التطيفات والتعينات

- تيضمن هذا الجزء كل ما يكلف الطلاب بأدائه خارج المدرسة ، من أعمال تتعلق بما درسوه أو ماسيدرسونه من موضوعات ، وتتعدد أمداف هذه الواجبات ، ققد يكون المهدف ملها العران وزيادة التمكن من المامدة المعتمدة ، أن استثارة دوالع الطلاب وللعصم لغز اتهم على التفكير. (23:5)
- وتتضم أهمية التعبيبات في أن الوقت المخصص للدرس لا يكفي عادة لضمان مشاركة جميع
 الطلاب وللتطبيق على أمثلة وتمارين .
- لذلك كان من المضروري أن تشمل خطة الدرس على تعيلت أو واجبات وكاف التلاميذ باداتها
 خارج القصل . و الإشك أن التدريع في التعيليت يعطى المعلم فرصة طبية لمراعاة الفروق الفردية
 وغلى عن البيان أن التعيات الذي تعطى للتلاميذ يجب أن تكون في مستوى قدراتهم وإمكاناتهم .

سابعاً: الإغلاقي Closure

- في خالة الانتهاء من الدرس يجب أن تكون المقاهيم والمحاني الرئيسية قد ترابطت مع بعضها
 للبعض في صورة منظمة ومرتبة لاستمرار ما في وجدان التلامية وخبراتهم المعرفية .
- اقترح أحد المتربوبين بعض المواقف التي يمكن القوام عندها بعملية الإغلاق عن هذه المواقف ما يأى (6);
 - الالتهاء من دراسة وحدة دراسية طويلة .

- التوقف عد تدريس المفاهيم الجديدة.
 - -3 إغلاق باب المناقشة الجماعية .
- التعقيب على مشاهدة فيلم تعليمي أو شريط مسموع أو مهاراة أو برنامج تليفز يوني.
 - 5 تلفيص غيرات ومفاهيم متضمنة في مهال معين .
 - 6- تلخيص مقدمة أو عرض طويل.
 - 7- الانتياء من تجربة علمية .
- وقد القترح خمسي طرق مختلفة يمكن القول عند الالتهاه من أي منها أن عملية الإغلاق قد تمت
 مذه الطرق هي :
- الستطيع المعلم أن يقوم بتنظيم محتوى الدرس بعيث يدور هذا المحتوى حول بحث مركزي أو موضوع مدين أو نعوذج . وعندنذ يستطيع كل من المعلم والتلاميذ ربط المعلومات التي سبق التعرض لها بالتنظيم المجدد المبحث أو الموضوع أو العموذج .
- يمكن أيضا إغلاق للدرس باستخدام أسلوب الثلموج . ويمكن تتقيذ هذا الأسلوب عن طريق القيام بتلخيص النقاط الرئيسية على السهررة .
- 3- يمكن استخدام طريقة الأسئلة التلخيصية ، أو أن يطلب المعلم من التلاميذ تلخيص درس اليوم .
- ربط المملومات الجدودة بالمعلومات القديمة وساعد التلاميذ على تفطى مرحلة إغلاق الدرس ،
 فمثلا يمكن أن يطلب للمحلم من التلاميذ أن يقوموا بربط الدرس الجديد بالدرس السابق .
- 5- الطريقة الأكثر استخداما وتأثيراً هي أن يطلب المعلم من التلاميذ عرض أو إظهار المفاهيم أو المحاومات التحري تطبع المحاومات التحريم الم يقم المحاومات التحريم الم يقم التعرض له بالشرح .

قمثلا بعد شرح درس الأشياء الذي تعد والذي لا تعد يطلب المعلم من التلاميذ طرح نماذج أخرى لأشياء تعد وأخرى لا تعد غير النماذج الذي قام بطرحها ألفاء شرح الدرس .

- بعض الاعتراضات التي تثار حول تخطيط التدريس:

على الرغم من وضوح أهمية إعداد الدروس أو تفطيطها والدزايا المديدة التي يجابها المسدرس من وراء تيامة بها إلا أن هذاك حدة اعتراضات يليرها البعض ضد هذا التخطيط نجملها لهما يلي : (2 : 90 ـ 19)

1- أن التخطيط يحتاج تكافير من الوقت والجهيد، ونحن لا ننكر أنه يتطلب ذلك (لا أنه أن يكون مصدراً الشخري إلى الله إلى يكون مصدراً الشخري إلى الله إلى الله الموجهين أن المستخطيط المواجهين أن غيره م. وليس إرضاء الغرض المنشود من الوحدة أو الدرس أو التاريبة بوجبه عسام، وعليم المستدرس أن يواجه ضرورة بذل الجهيد والوقت في تخطيطه لعمله ، فللتدريس عملهة شالة تستفرم ذلكه .

ويهــب على المدرس المبتدئ بصفة خاصة أن ينظر إلى التخطيط أن التحضير المعلول على أنسه أمر ضروري عليه أن يؤديه بصدر رحب ودون ضجر ، حتى إذا ما تكتسب الخبرات الكافية أسكنه أن يقدر أسلوياً ميسطاً فن تعضيره .

2- أن المدرس لا يمكنه أن يقتبا بالاكهاء الذي سيسير عليه الدرس ولا المشكلات الذي تقوم فيه . وهمذا اعتراض خاطئ ؛ إذ أن المدرس الكفء يمكنه أن يقتباً بدرجة كبيرة من الدقة بالالتجاء السذي سيسير فيه الدرس بوجه عام ، فإذا لم يكن قادراً على ذلك فعن الأقضل له أن يخطط عملة عيداً ليضمن بذلك التهاما صهياً.

وسن الماتصند أن المدرسين من ذوي المران والغيرة تكون النهم المهارة والقدرة اللازمة لتكويف غطاههم التطورات التي تحدث في القاء صلام مع تاديدهم ، ولكن المهتلان ملهم يحتاجون دائماً إلى غملة منظمة برجمون اليها ، وإلا تعرض عملهم لمختطراب والإراتياف السرغوب المياه من المتصول على التناتيج المرغوبة ، ووسعع بالحصول على التعام غير المسرغوب اسيه ، كما يقل ميول التلامية ويدعو إلى الإملال بالنظام والقوضى ، ولمله من الأواق أن يجبر المدرس على أن يقوم بتخطيط عمله لا أن تشجمه على إهمال ذلك الولهب ؟ لذلك الأن التناتيج التي تنتج من إهمال التحضير لا تحصي ولا تحد أشدر أدماً .

أما عن المشكات التي قد تقوم في أثناء العمل وعدم قدرة المدرس على الثديو بها ، فاين خبرة المسدرس كفيلة بالتناب عليها في كثير من الأحيان . ثم إننا المنط أن معظم المشكلات التي يشهرها التلامسية مساهي إلا استجاباتهم العادية الخبرات الذي يقدمها المدرس ، فإذا وضع العدرس نفسه موضع تلامهة وهو يُعد درسه استطاع أن ينتها بكثير من العشكلات التي يتميرها تلاميةه ، وأن يتخذ الخطط لها وعينها.

- [5] أن الأمسئلة وهسي جسره مهم من الفطة لا يمكن أن قوضع مقدماً ، وهذا أمر يقصل بالاعسئراض السابق ، ويجاب عنه بالمثل ، ومن الموكد أن المدرس لا يستطيع أن يخطط كال الأسئلة الذي سنوجهها للامؤدة في أثناه عمله معهم ، ولكنه يستطيع أن يخطط كثيراً من الأسئلة المهامة الذي قد يستخدمها في درسه ، بدلاً من الاعتماد على الإلهام ، أو وحي الساعة في أثناء المعالم .
- 4- يصحب التبو يدرجة كافية من الدقة بإجابات التلاميذ عن أسئلة المدرس ؛ فقد يطلب منه أحباناً أن تشتمل خطئة إجابات التلاميذ عن أسئلته ، ومن الراضح أنه لا يوجد من يستطيع التلبو يدقة بإجابات التلاميذ نكل الأسئلة ، ومع هذا فليحاول المدرس أن تشمل خطة التحصير بياناً بإجابات التلاميذ نكل الأسئلة ، ومع هذا فليحاول المدرس أن تشمل خطة التحصير بياناً بإجابات التلاميذ المتنظرة ، فقي هذا كتريب له على فهم سيخولوجية تلاميذه ، وترجيبهما باختيار أسئلته .

- لا يسستطيع المسترس تحديد الوقت اللازم لتقليد الضطة التحضيرية . ومن الملاحظ عادة أن المحرس تحديد الوقت اللازم لتقليد المحرسين المبتنيسن يضمون خطماً لدروسهم لا يستطيعون إكمالها أعياناً ، كما أن البعض الأخر يضع خطماً فصيرة لدروسهم تقتهي قبل الزمن المحدد لها ، وليس هذا عبياً في التخطيط للمست. الله هو عيب المدرس غير المتعرن ، ولا علاج له إلا الخبرة والمران ، فيهما ينطب المدرس على هذه المسعوبة .
- آن التخطيط يقيد من حرية المدرس ، ويجعله أكثر اعتباداً على الخطة منه على نفسه . وهذا علما حرية المدرس الذي يستقدم عملسر حقيقي ، ولكنه ليس خطأ طبيعواً في التخطيط نفسه ، بل هو خطأ المدرس الذي يستقدم الخطيسة ، فيصر لانه الذين يستعدن نكل الاعتباد على الخطة ، ويسورين عليها حريان هم من الميتئدين في المهية » أو من بين الذين لا يعيلون بطبيعتهم إلى الاستقلال في حياتهم وشنونهم ؛ أو من الذين يتجاملون ميول تلاميذهم ، ويوجهون عفايقهم للمشكلات الذي يقور لها ، فالخطة نيست لهذا يسمل على المدرس ويعلمه من حرية التصريف والابتكار ، بل هي مرشد له يكه ويقل الموقف ال

تقويم غطة الدرس :

وحــــتاج المحلم الجود دائما للنمو المبلني والأكانومي كما يحتاج إلى معرفة مدى ما وصل إلــــهه كفاءة في تلفوذ الدرس وتنطيطه . مما يماعده على تدريس نفس الدرس من حيث تدمر مكامن المســـره والجـــودة فــــي تدريسه حتى يتلاشي موامان السوء ويعزز موامان الجودة ، ويخرض تكويم الدرس يمكن الاستعلام بقائمة المرابعه الآثرية :-

Lesson Plan Checklist الدرس Lesson Plan Checklist

مل خطة الدرس

1- تقدم ربطا بالدروس السابقة ؟

2- تقدم تقديماً مدروساً ونقيقاً ؟

3- تحدد الأهداف بوضوح للطلبة ؟

4- تقدم عرضا ولضعا لمحتوى التعلم ؟

5- ئىلىم ئىرچا وتومنىيجا دقيقا ؟

6- تنهض بأعياء تصحيح فهم الطلاب في أثناء الدرس ؟

7- تقوم بإعداد الطلاب لعمل الولجب المنزلي ؟

8~ تقدم ملخصاً ومتابعة جيدة وبقيقة ؟

9- تنهض بعب، إلغاء اللقاط عديمة الجدوى في أثناء الحصة ؟

10- تقوم بتوفير الوسائل لأنشطة الفرد والمجموعة بشكل دقيق ؟

11– تقوم بمراعاة الفروق الفردية ؟

12- تنبيض بدقة بعباء تقديم الأدوات والمواد التعليمية ؟

13- تقدم ربطاً بالدرس اللاحق ؟

م لحل تدريس الحصة

والمتحصلة	مراحل
مرحلة ما قيل الدخول في الدرس الجديد :	أولاً :
مفولك القصل ، قف في منتصفه ثم ألقي التعوة على التلامية .	1- عد
سَى لَلْتَلَامُـــيَذُ فرصـــة للهدوء (حوالي نقيقة) وقد تحتاج للثنبية عليهم بالهدوء ، وقد تتذر ثم	
نب من لا يستجيب لإلذارك .	
بتسجيل التلاميذ الغانبين في سجل الغياب .	3 - كم
مع للتلاميذ يطرح أي استأصارات عن الدروس السابقة .	.i −4
ل الواجبات المعزلية أو الاغتبارات السابقة أو وجنت .	
مع الدرس السابق بصرعة .	6- رام
مرحلة التمهيد للدرمن:	ثانيا –
د للدرس الجديد بأحد الأساليب التالية	- 1
🛘 ربط الدرس الجديد بالدرس السابق .	
🗖 الأسئلة مثيرة للتفكير .	
🔲 الأحداث المجارية ذات الملاقة بموضوع الدرس .	
 عسرض وماثل تعليمية (كالتات حية ، عينات ، لوحات ، أفلام ، صحف 000 الخ) 	
. اعطاء نكرة عامة ، (خريطة مفاهيم) عن نقاط الدرس أن الدروس التالية (منظم قبلمي) .	
 عرض آیة قرآنیة أو هدیث شریف ذات صلة بموضوع الدرس . 	
ي عنوان الدرس أعلي منتصف السبورة .	গ্ৰহা – 2
مرحلة الدخول في الدرس:	: 1915
ب علوان كل علصر من علاصر مادة الدرس ، بالترتيب المذكور في تحضير الدرس ، في	.35l- 1
بع الأيمن من السبورة كلما أمكن ذلك .	الري
مي ما يلي عند تعريص هذه المناصر :	2 -راء
 تبسيط المعلومات الصعبة باستخدام الأمثلة والتغييهات والوسائل التعليمية (اوحات 	í
عيدات ، نماذج ، أفاتم ، 000 إلغ) .	
 محاولسة جنب انقباه التلاميذ باستمرار لموضوع الدرس وذلك باستخدام الأسئلة 	ı
والقمـــص ، والطرائف ، وتنويع المثيرات وغيرها 000 مع متابعة هذا الانتباء من	
خلال اللظر الطلاب أثناء التدريس ومن خلال أسئلة منابعة (فجانية) توجه لبعضهم .	

444

ربط عناصر الدرس بعضها مع بعض وأيضاً ربطها بواقع حياة التلميذ العملية .	
طرح أسئلة من حين لأخر للكشف عن مدى فهم الطلاب لما يدرس.	
السماح التلاميذ بالاستفسار من حين الأخر عن ما ينمض عليهم في الدرس.	
إعدادة شرح بعض نقاط الدرس إذا تطلب الأمر ذلك مع الاستعانة من حيث لآخر	
بالطلاب المتقوقين للقيام بهذا الشرح .	
تسلويع طسرق التدريس (التلقينية ، المناقشة ، الحرمس العملي ، الكشفية) في الدرس	
الواهسد كلما أمكن ذلك مع مراعاة أن تختار الطريقة التني تناسب مقتضيات الموقف	
التعليمي .	
تنويع نبرات الصوت والحركات أثناء التنريس .	
كتابة ملقص " لكل عنصر أمام عنوانه عقب الانتهاء من شرحه مباشرة.	
حلة ختام الدرس :	آتیمو

- 1 قدمن عناصر الدرس- مستميناً بالمقدمن السيوري أن سمح الوقت بذلك.
 - 2 أطرح أسئلة خدامية (تقيس المعفظ والقهم) تغطى كافة عناصر الدرس.
- 3 المسترح الواجسبات المنزلية والأنشطة الإضافية (أن وجدت) وقد يشمل الواجب المنزلي
 - سوالاً يفكر فيه التلاميذ ختى الحصمة التالية . 4 – نقل التلاميذ للملخص السبوري⁽¹⁾ (أن وجد ، وإن كان ذلك ضرورياً) .
 - 5 امسح السيورة قبل مغادرة القصل .
 - 6 ود والتلاميذ على أمل اللقاء بهم بأذن اللبه.

⁽¹⁾ يطلق على ملخص الدرس الكتوب على السيورة : " لللخص السيوري "

بطاقة ملاحظة لتقييم الخطة المبدئية للدرس :

تطیمات :

ضم علامية (×) في العربصات الخاصة بما يلي : (غير متوافر ، متوافر عرفوا ، متوافر عرفوا ، متوافر تصاماً) . وذلك المؤشارة اللي مدى توافر المكونات المشار إليها أمام هذه العربصات وإذا كان رأيك أن هذاك طروفاً تحول دون تلفيذ هذه المكونات أو تجعلها غير عملية ، يمكنك أن تضمع علامة (×) في المربع الذي يقع أسفل (دون إجابة)

الكاريخ / / 200

الاسم /

الشخص الذي يمكن الرجوع إليه/

مستوى توافرها			7	
متو افر تماماً	متوافر چزئیاً	غور متوافر	دون إجلية	عناصر التقييم
				1 - هناك هنف محند في الفطة .
				2 البدف مصوغ بصورة سلوكية (إجرائية) قابلة
j l				القياب .
				3 - يشمل الهدف على الظروف التي يام أيها
				تحقيقه ، وكذليك المعيار الذي يقاس على
				شبوئه مدى التحقق منه .
				4 هذاك تمهيد للدرس
				5 - يشمل التمهيد ﴿ محلومات تهدف إلى إثارة
				دالمية الطلاب ، وترجيهم نحو هدف الدرس
		İ		6 مستك عسيارات في القطة تشير إلى الطرق
	-			والأسساليب الفنسية أو خبرات التعلم العزمع
				استخدامها ؛ لمساعدة الطلاب على تعصيل
				أعداف الدرس.
				7 – يلتم إعطاء الطلاب فرصاً لِتطبيق ما تعلموه
1		i		8 - تشمل خطة الدرس المحتوى الضروري (
				مـــــــــــــــــــــــــــــــــــــ
i		-		إجراءات تتم خطوة بخطوة).
				9 - تشمل خطمة الدرس ، المصادر والعواد
1	}		1	التعليمية التي تناسب تحقيق الأهداف.
				10- يوجد ملخص للدرس في الخطة .

	توافرها	مستوى		
متوافر تمامأ	متوافر جزئياً	غير متوافر	دون إجابة	عناصر التقييم
				11- يشسمل ملخص الدرس . معلومات تبعف الي ريط التنابع بمعضيها ، إعادة تحديد النقاط الريس الموضوعة عدد الريس بالمهدف منه . الرئيسية ، وربط الدرس بالمهدف منه . الرئيب الممازلي مصمم بصدورة تسمع بتصيين التعلم .

ممستوى الأداء : جديع العناصر يبيغي أن تلخذ الإجابات "متوافرة تسلماً " أن " دون إجابة " ، وإذا حصل أي من المفردات على ترتيب " غير متوافر " أو متوافر جزئيا" فإنه ينبغي أن يُعاد النظر في الفطة تهماً ذذك .

- تطبيق عملى على كيفية إجراء تخطيط للدرس

كدريب

خطــط أحـد الدروس وفق مادة تضسمنك مبرزاً فيها فلمكولك المختلفة لمفطة الدرس الهومسي ، مسـع التركيز باللقائن على المراحل التي يعر بها تتريس الحسنة ، وكيفية تقويمك الخطة الهبدئية للدرس وفقاً للبطاقة السابق عرضها .

مراجع القصل الثانى عشر

أولاً: المراجع العربية:

- جابر عبد الحميد وآخرون (1982) . مهارات التدريس ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- 2- رشدي لييب وآخرون (1983) . الأسس العامة للتدريس ، بيروت : دار النهصة العربية .
- 3- رشدي لييب ب (1974) . معلم الطوم : مستولياته : أساليب عمله ، إعداده ، نموه العلمي و العلمي و المعلمي الأنجاد المصرية .
 - عبد العليم إبراهيم (1972) . الموجه الفني ، القاهرة : دار المعارف .
- 5- فكرى حسن ريان (1993) . التتريس ، أهداله ، أسسه ، أسالهه ، تقويم نتائجه . القاهرة :
 عالم الكتب .
- كنيث هواد (بدرن) دليل طرائق التديين في المدارين الثانوية ، ترجمة أديب يوسف شوقى
 ، دار السلام للترجمة والنشر ، دمشق .
- 7- محمد عبد القادر أحمد (1982) . طرق التدريس الماسة : الطبعة الأولى ، القاهرة : دار
 الدييت المصربة .
 - 8- المركز الثريوي للتأهل والتدريب (1977) . وليل نموذج مذكرة الدرمي . البحرين : وزارة الثربية .
- و- المهددي لحصد عبد الواهد (1987). تخطيط التدريس ، ماهية ، ومستوياته وأسمه ،
 وعالمره ، رسالة التربية ، سلطنة عمان : دائرة البحوث التربوية . هــــ عن 75
 عام . هـ . هــــ عن 75
- 10 يس عبد الرحمن قنديل . (1983) . التدريس وإعداد المعلم ، الرياض ، دار النشر الدولي .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

11- Moore, K.D. (1995). <u>Classroom Teaching Skills</u>, (3 rd. ed.). New York: McGraw – Hill.

الباب الثالث مهارات التدرس

- الفصل الثالث عشر: تحسين الاتصال.
- الفصل الرابع عشر: جدب الانتباه.
- الفصل الخامس عشر: إثارة الداف عية.
- الفصل السادس عشر؛ توجيه التعريز.
- القصل السابع عشر؛ فن طرح الأستثلة.
- الفصل الثامن عشر: حسن إدارة الفصل.

الفصل الثالث عشر

تحسين الاتصال

- مفهوم الاتصال
- خصائص عملية الاتصال .
 - عناصر عملية الاتصال .
- العوامل المؤثرة في فعائية عملية الاتصال.
 - أنواع الاتصال داخل القاعات الدراسية .
 - أنماط الاتصال داخل الفصل التعليمي .
- تطبيقات عملية على الاتصال الدراسي والتعليمي .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الثالث عشر (تحسين الاتصال)

- بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -
 - 1- تعديد مفهوم الاتصال وخصائصه .
 - 2- تحديد أهمية الاتصال وخطواته .
 - التمييز بين الاتصال اللفظى وعناصر الرسالة الصوتية .
- 4- التعرف على المتغيرات المتعلقة بالاتصال اللقظى وعناصر الرسالة.
- 5- تعديد الدور الذي يلميه الاتصال غير اللفظي خلال خطوات الاتصال .
- 6- تحديد أهمية السلوك غير اللفظي الذي يستخدم بشكل واسع في مواقف التدريس والتعليم.
 - 7- التعرف على أهمية الاتصال مع الآباء .
 - 8- تحديد أهمية الاستماع كجزء من خطوات الاتصال .
 - 9- التعرف على المتغيرات التي تتداخل مع عناصر الاستماع.
 - 10-شعديد الدور الذي تعكسه خطوات الاستماع .
 - 11-تعدد أممية التغذية الراجعة في خطوات الاتصال .

الفصل الثالث عشر

تحسين الاتصال

مقدمة :

فعلمية التدريس والتعليم لا تحدث - بأي حال - في غيلب الإتصال ، حيث إن الإتصال في العملية التعليمية يحدث بين المعلم والتلاميذ ويتبادل كلامعا الأشوار ما بين مرصل ومستقبل .

- مفهوم الاتصال:

الاتمسال لوس نقلا للرسائل من طرف إلى آخر - كما يتصور البعض - ولكنه عملية مِشْسَارِكَةً وتفاهم ، وهذه العملية تثكير استجابات معينة عند العستقبل ينتج عنها تراد خبرة جديدة لديه وطلبول نجساح هذه العملية هو أزدياد القدر العشترك من هذه الخبرة بين مهدنها - وهو المصدر -ومثلقها وهو العستقبل - حتى تصبح مضاعا بينهما .

ويسناه علمي ذلك فإنه يمكن تعريف الانصال على أنه : " عملية تفاعل بين طرفين حول رسالة معينة – أي مفهوم ، أو فكرة ، أو رأى ، أو مهذأ ، أو مهارة ، أو قيمة أو تتجاه إلى أن تصبير الرسالة مشتركة بينهما ".

- خصائص عملية الاتصال:

يرجم أصل كلمة الاتصال Communication إلى الكلمة اللاتينية Communication والذي تعنى في الإنجليزية Common أي مشترك أو اشتراك ، فحيلما نحاول أن نقصل مع الأخرين فإلنا نحاول أن نؤسس اشتراكا في المعلومات والألكار والاكجامات – بطريقة مباشرة أو غير مهاشرة -بيننا وبيفهم . من هذا المنطق نجد أن عملية الاتصال انتصف بعدة صفات نوجزها فيما يلي : (ق^{85:}

- ألها عملية هادفة .
 ألها عملية ديناميكية .
- أنها عملية دائرية غير خطية .
 - د الما عمليه دائريه غير خه
 - 4- أنها عملية منظمة .

وسنعاول فيما يلي إلقاء الضوء على ما سبق من خلال ما يلي :-

1 - عملية الإنصال عملية هلافة :

عطـــية الاتصال عماية تتضمن مجموعة من الخطوات العرقيطة بعضها ببعض لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف : وهذا يعنى أن الاتصــال عملية هادفة تحدث عندما تتحقّق المشاركة بين طرفيها .

2 - الاتصال عملية ديناميكية .

قعما في الإكمال تتضمن تفاعلا بين طرفين - أحدهما يؤثر والأغر يقائر - ولعل هذا يصنى أن هناك أنشطة محددة يجب أن يقوم بها كل طرف حتى تحدث المشاركة الهادفة وقد يتبادل الطرفان الأدوار بيسفهما خسلال عملسوة اللفاعل هذه ، ويدل ذلك على أن ععلية الاتصال عملية دينامنكة.

والواقع أنه ما من فرد أو مجموعة تأخذ دور المرسل أو المستقبل طوال موقف الاتصمال ، فقد يكون المستقبل هدف ما نتيجة لاستقباله رسائل للمرسل ، وهو الأمر الذي يذهمه إلى الاتصمال به ، ومن هذا يحول المستقبل إلى مرسل والمرسل إلى مستقبل .

وصـــثال ذلك : أن المعلم يسعى داخل حجرة الدراسة إلى الاكصال بتكاهيده لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية ، ومن هنا فهو يقوم بدور العرسل في حين يكون كل تلميذ لهي حجرة الدارسة مستقبل ، وقد يحدث أن تثاير رسالة المعلم تساؤ لا لدى أحد التلاميذ فيلقه على المعلم ، وهنا يأخذ المعلم دور المستقبل ويأخذ الثنمية دور العرسال ،

3 - الاتصال عملية دائرية غير غطية .

صعلية الاتصال لا تلهذا عند المرسل وتنتهي عند المستقبل لهالإضافة إلى الدينامدكية - التي تقصف بهما ؛ والذي تسمح بتبادل الأدوار بين طرفيها - تحدث عملية الاتصال على مينة مظفات متنابعة ، ويتم الربط بين هذه المطفئت عن طريق اللنذية الراجمة الذي تنجي حلقة أشرى ؛ ففي ضوء مسا بثلقاء الصحدر من تعذية مرتجمه يقرر ما إذا كان هدفه قد تحقق فيهذا تشاهلاً جديداً لتحقيق هدفا أخر أو يستمر في عملية الاتصال الذي بدأها معدلا في رسائله حتى يتحقق الهدف .

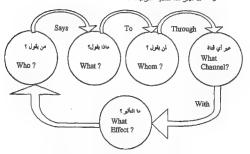
4 - الاصال عملية منظمة .

عملية الاتصال باعتبارها عطية تعليم تنقير وبالضرورة – عملية مقصودة يتم تخطيطها وتقسسطيها وتنفيذها وإدارتها بصورة متعدة لإحداث التعلم ، وتشير خاصوية المتطلع إلى أن المعلية التنضم في المعلوثة متعددة المدرسل مثلا يقوم بعملية ترميز الرسالة ؛ أي حمياعتها في رموز ، والمستقبل عليه القيام بنك الرموز أي ترجمتها وتفعيزها .

- عناصر عملية الاتصال:

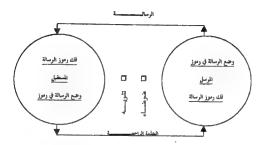
وضــــع علمـــاه الاتصال لملاج عديدة توضع عناصر عملية الاتصال ، وتعبر عن كيفية لرتباط . بعضمها بيمض – والنماذج التي تقصدها هنا هي أشكال تخطيطية يتم عليها تمثيل الظاهرة التـــي بهــا بصــردة تظهر مكوناتها و توضع الملاقات المنطقية بين هذه المكونات ويعتبر نموذج " لازويـــل " Losswell مــن أبرز نماذج الاتصال المعروفة حتى الأن ، وقد أوضح هذا النموذج أن المعالم المناسر الأساسية لمعيلة الاتصال هي : –

- 1- من يقول ... المصدر / المرسل .
 - 2- ماذا يقول ... الرشالة .
 - 3- لمن يقول ... المستقبل .
 - 4- بأى قناة ... قناة الإتصال .
 - 5- ما الأثر ... التغذية المرتجعه .



شكل رقم (13 – 1) تموذج ° لازويل " لطاصر عملية الاكسال (²⁾

وقــد وضــع (كينث مور Kenneth . M , 1995) نموذجاً لفطوات عملية الاتصال يوضحه الشكل رقم (21 - 2) الثاني :



شكل رقم (13 – 2) خطوات عملية الاتصال الأربع عند " كينث مور " Kenneth. M

Sender : المرسل - 1

هو مصدر الرسالة ، أي وضعها في صورة القائد أو رسوم أو أشكال قابلة للفهم من جهة المستقبل . كما أنه المتلقي اردود الفعل الماتجة عـن الرسالة من خلال التخذية الراجعة ، ويقوم بهناء مواقف الاتصال الجديدة على أساسها ؛ فيحدل الرسالة أو يستبدل الصواغات ويتوع في الأدرات بما يقاسب مع السواق الرئيس للرسالة والهنف مها

2 - الرسالة: Massage

هـــي نـــــق من الرموز اللقظية وغير اللقظية التي صيفت بعرض إحداث أثر معين في المســـتقيل ، وهمي المحتوى الذي يرغب في أن يشاركه فيه المستقبل ويدأ العرسل في إعداد الرسالة على هيئة (حروف أو أرقام أو رموز معينة) ثم يرسلها إلى المستقبل الذي يبدأ بدوره في فلك رموز الرسالة . الرسالة .

3 - فناة الاتصال الوسيلة : Channel

و هسى الأداة التسي تحصل الرسالة ، وقد تكون مجموعة متكاملة من الأدوات التي تنقل الرسسالة من المرسل إلى المستقبل - وتمتير المواس الخمس هي القوات الناقلة للرسائل في عملية الاتصال ، ونظراً لتعدد الأدوات المستخدمة في نقل رسائل الاتصال . فأنه نادراً ما تصل بنفس النقاء والعسمةاء كما أرادها العرسل ، ولكن يشوب عملية النقل فوج من التشويش ، وهو كما ما يوفر سلباً في وصنوح الرسالة عند نقلها من طرف لأخر . فصنوت جهاز التكييف أو أصوات المحركات العالمية قسد تستدنغل مع صبوت المرسل وتعوق وصنول العنوت بوضوح إلى المستقبل . كما أن الشريطة العليسة بالتقاصيل غير الضرورية يمكن أن تحدث تشويشا للرسالة البصرية. وفي عملية الاتصال ينهضي أن تحسرهم على أن يكون التشويش عند هذه الأبنى حتى نضمن وصنول إشارات الرسائل

Receiver : المعنقال - 4

وهو الشخص المثلقي الرسالة والمستيدف من قبل عناصر الاتصال الأخرى لإحداث أثر معين فيه ، أذا فهو معيار تصميم الرسالة سواء في اغتيار رموزها أو محتواها أو الأداة الثاقلة لها . أي أنه في بداية تصميم الرسالة يجب اللعرف على خصائص المستقبل – من حيث السن والمستوي الثقافسي والحاجات والاكجاهات والمدد – حتى يمكن وضع الرسالة في صورة رموز تكون مفهومة وواضحة للمستقبل ، وعملية الاتصال بين المرسل والمستقبل تتضمن القيام بيمض المهام الثالية :

- الشرمسيز أي سياغة الرسالة سواء في رموز للظية أو غير المظية وهو عمل يقوم به
 المرسل .
 - قلة رمول الرسالة من جانب المستقبل .
- محاولسة فهسم المجتوى الذي تتضمنه الرسالة وهو عمل يقوم به المستقبل بعد تلقيه الرسالة

5 - التغذية الراجعة: Feedback

ومى رد فعل الرسالة على المستقبل فإذا فهم الرسالة كانت التخذية الراجعة إيجابية ، كأن تكون في صورة كامات تدل على الموافقة أو تحريك الرأس للأمام والخلف ؛ أو في صورة إجابات صحيحة على بعض الأسئلة ، أما إذا لم يفهم المستقبل الرسالة فإن التحذية الراجعة تكون سلبية كأن يهسز رأسه في جهة اليمين واليسار أو في شكل إجابات غير صحيحة عن الأسئلة التي توجه إليه ، وبالتالي يمكسن للمرسل أن يخير أو يعدل من رسالته ، وعليه فإن التغذية الراجعة هي التي تربط علمسر عملية الاتصال بعضمها بدعش .

- العوامل المؤثرة في فاعلية عملية الاتصال: (3)

عملسوة الاتصسال الناجحة – من وجهة النظر التربوية ~ ينيغي أن يتم ليها التقاعل في اتجاهيسن حتى يتمكن المرمل من التحرف على استجابات المستقبل ، وحتى يزداد احتمال مشاركة المستقبل في للفف بصلوة الاتصال . وتثرقف فاعلوة عملية الاتصال - يجانب ذلك - على توافر شروط معينة خاصة بعناصر الاتصال نجملها فيا يلم :

أولاً: الشروط الفاصة بالمرسل والمستقبل:

أ - المستوى المعرفي :

كلمسا زادت مصرفة المرسل بموضوع الانسان ، وخصائص العستقبل ، وطبيعة عملية الاتصسال كلما كان أقدر على المتيار موضوعات رسالته ، ووسيلة الاتصال المغامية ، وبالنتالي المتأثرة في الصديقيل كما أن استهماب المستقبل بتوقف على مسقوى معرفته بصجال الرسالة .

ب - مهارات الاتصال:

وتضم مهارات الاتصال التعليمية للقطية أي الكتابة والتحدث (مهارات الارسال) والقراءة والاستماع (مهارات الاستقبال) ويجانب المهارات اللفظية ينهني توافر مهارات أخرى غير لقطية تتصل بالإرسال مثل:استخدام الوسائل السمعية والبعسرية كالتسجيلات والأقلام والرسوم والتعبير المعركي .

ج - الاتجاهات :

العامل الأخير النهام والموقر في فاعلية المرسل والمستقبل هو اتجاه كل مفهما نحو نفسه ونحو الأخر نحو الرسالة . فهما لائمك أن تقة المرسل بنفسه واقتناعه وإيمانه بمضمون الرسالة و وكذلك انتجاهاته الإيجابية نحو المستقبل من شأله أن يحفزه ابنثل الجهد اللازم لاختيار الرسالة والوسسولة المناسبتين ، ومن ناحية أخرى فإن ثقة المستقبل في قدرته على فهم الرسالة وتقديره وتعاطفه مع المرسل ينقعه إلى مواصلة الانتباء والتركيز . كما أنه يستجهب الموضوعات التي تتصل بمجالات اهتمامه ومشاكله .

ثانيا : قضروط المنصلة بالرسالة :

تصاغ الرسلة في رموز مالسية ، ويأسلوب قعال يغرضن إهدائت أثر معين في المستقبل ، وتتطبيق اليخف من عملية الإتسال ، وفيما يلي العوامل المؤثرة في لماعلية كل من محتوى الرسالة ورموزها وأسلوبها :

أ - معثوى الرسالة:

كلما أحسن اختيار محتوى الرسالة بحيث يتناسب سع قدرات المستقبل المقلية ويتمش مع مسئراه المعرفي وخير الله السابقة ، وفي نفس الوقت يكون متصلا باحتياجاته واهتمامه ومشاكله كلما كان المعتقبل أكثر استعداداً لقبول الرسالة ، والاستجابة لها ، وعلى ذلك يتمين على المرسل أن يهتم – عد تحديد محتوى الرسالة – باللواحي الكالية .

- مستوى السهولة والصعوبة .
 - · مقدار الإيجاز والتفصيل .
- درجة القرب أو البعد عن بيئة المستقبل وخبراته.

پ - ربوز الرسالة : ⁽²⁾

لكي يتم الاتصال بدجاح يتعين على المرسل الاهتمام باستخدام الرموز المعروفة للمستقبل سواء كتانت هذه الرموز لفظية أو غير لفظية .

ج - أسلوب معالجة الرسالة : `

اختيار الأسلوب المناسب للهنف من الاكسال يزيد من احتمالات التأثير في العستقبل وهذا مـــا يفـــرق بين مرسل وآخر مما يجعل لكل كاتب أو قنان أو غيرهم أسلوبه الخاص الذي يميز شخصيقه ، ويمكن بواسطته أن يحقق لكبر قدر من التأثير لتحقيق هذفه من الاتصال .

ثالثاً : الشروط القاصة بالوسيلة

يعتبر لفتقار وسيلة الاتصال المناسبة أحد العوامل الذي تؤثر في فاعلية الاتصال ، وتحكم عملية الاغتيار عدة عوامل نجمأجا في التصاؤلات الآتية :

 [- أي الوسسائل أثرها أكبر ؟ لماذا أدير ندرة أو حوار؟ لماذا أستخدم هذا اللهام ؟ ما الذي تحققه الن باء المعدانية ؟

إن إلمسام المرسل بخصائص وسائل الاتصال يجعله أندر على الحثيار أكثرها فعالية في تحقيق هذله من الاتصال .

2- أي الوسائل أكثر ملامة لأغراض الرسالة ؟

3- اي الوسائل أكسار إثارة لاحتمام المستقبل ؟ وليذا العامل أهمية خاصة في عملية الاختيار . وعلى وعلى المتعارف وعلى وعلى وعلى المتعارفة الترصة لكل المعارفة الإصائل المستخدمة كلما حيانا بذلك الغرصة لكل مستقبل لهجة وسيلة الإصمال العلمية الذي تمكنه من فهم الرسائة .

- أنواع الاتصال داخل القاعات الدراسية :

تمثل الآن أن قاعة الدارْسة تعد عائداً صغيراً من عوامل الاتصال 00 فقي داخله يتم تبادل الرسائل بين المصلم والطلاب وبين الطلاب ويعضم البعض 00 فما هي أدواع الاتصال الذي تحدث داخل هذه القاعات ؟

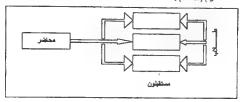
و تتمدد أنواع الإتصال داخل القاعات الدراسية 00 ومن أبرزها ما يلي :

1 - الاتصال ذو الانجاء الواحد

ويتم هذا اللوع من الاتعسال بلُحد الصور التالية :

أ - اتصال المعاضر بالطلاب :

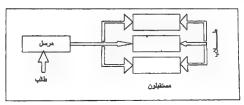
يحدث هذا اللوع من الاتصال عادة عندما يشرح المحاضر الدرس أو جزءاً منه الطلاب الذين يستمعون إلى المسلم أن ينسخون ما يكتب على السيورة دون أن يستفسروا منه عن شـــى فلا يتلقى المحاضر أية تخذية راجمة لفظية من الطلاب في هذه الحالة [أنظر شكل رقم (13 – 3)].



شكل رقم (13 - 3) اتصال ذو اتجاه واحد ، المحاضر بالطلاب

ب - اتصال طالب بزملانه :

يصحت هذا اللاوع من الاتصال در الاتجاء الولحد عندما يقوم أحد الطلاب بشرح معلومة معينة ازمائكه أو عندما يسرهن عليهم تقويرا كلف بكتابته عن مرهن الصرع مثلا إلى غير في الوريد) ، أو عندما يقلو عليهم تقريرا كلف بكتابته عن مرهن الصرع مثلا إلى غير ذلك من الأمور الذي يمكن أن يقدمها أحد الطلاب ازمائكه ... الذين يكتفون بالاستماع إليه ٤ دون أن يصدر منهم أي تخذية راجمة لفظية حول ما يقول لهم . [انظر شكل رقم (13)].



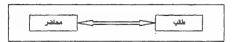
شكل رقم (13 - 4) لتصال نو انتجاه واحد : طالب ببقية زمانته .

2 - اتمبال نو اتجاهین :

ويمكن أن يتم هذا النوع بإحدى للصور التالية :

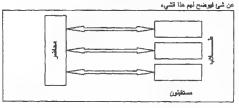
أ - قصال المعاضر بطالب وإحد أو يطلاب القصل :

ويحدث مذا الاتصال عندما يتضمن الموقف التعليمي نوعا من للحوار أو المناقشة بين المحاضس وطالب واحد [شكل رقم (13 – 5)] أو بين المحاضر وعدد من طائب الفصل [شكل رقم (13 – 6)].



شكل رقم (13 - 5) اتصال ذو اتجاهين ١ بين المحاضر وطالب واحد

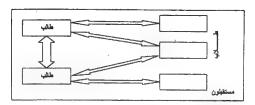
ومعما يميز مسندا اللوع من الاتصال قله يحدث فيه تبادل للأدوار بين طرفي الاتصال المحاضر والطلاب فمرة وكون المحاضر مرسلا ومرة يكون مستقبلا ومكذا كما يتعيز هذا اللوع من الاتصمال بتقلمي كمل طمرف من أطراف الاتصال تغذية راجعة لقطية فورية من الطرف الآخر للمحاضم مثلا يقد يسأل موالا فوجيب الطلاب فورا على مواله كما قد يستقسر الطلاب من المعلم



شكل رقم (13 - 6) اتصال ذو التجاهين ؛ محاضر وطلاب الفصل

ي - اتصال الطلاب مع بعضهم البعض :

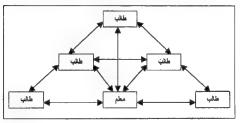
وفسيه يقوم ما بعرض موقف ما علي زملانه ثم يتثلي لسئلتهم واستقماراتهم أو قد يسأل طالسب طالبا آغر سوالا ويجهب ائتلميذ الأخر عليه . ويلاحظ هنا تبادل الأدوار أيضنا في عملية الاتصال بين الثلاميذ بعضهم المعض كما هو واضع في الشكل رقم (13 – 7)



شكل رقم (13 - 7) اتصال ذو اتجاهين ١ بين الطلاب مع يعضهم البعض

3 - إتصال متعدد الإنجاهات :

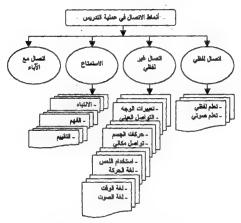
و مدو كثر أدواع الاتصال وأشكاله فعالية في حجرة الدراسة وتظهر أهميته في العرقف المدتي يناقش فيه المحاضر طلابه ، كما يحدث عندما يناقش الطلاب بعضهم البعض ، فمثلا قد يسأل المحاضر طلابه سوالا ما تسمح فيم بمناقشة بعضهم البعض [شكل رقم (13 - 8)]



شكل رقم (13 - 8) اتصال متعدد الاتجامات

أنماط الاتصال داخل الفصل التعليمي :

إن الاختلاف في محتوى التعلم يزدى - بالضرورة - إلى الاختلاف في نمط الاتصال ، فـبعض ألعاط الاتصال قد يشجع على حفظ الحقائق عن ظير قلب ، في حين نجد ألماط أخرى من الاتصال تشجع الطلاب على البحث والاستقصاء وليجاد الأفلة والبراهين ، ومن هنا 00 فإن نمط الاتصال بحدد نعط التحليم ، الأمر الذي يدفعنا إلى القول بأن المعلم في حاجة ماسة إلى معرقة ألماط الاتصال داخل القصل التحليمي تكي يشكن من تلفيذ الملهج في ضوء الأهداف الذي يرمى إليها . ولمسل شسكل رقم (13 - 9) يساعدنا على توضيح ألماط الاتصال ، والتي سلوردها -تفصيليا - في الصفحات الثانية :



شكل رقم (13 - 9) أتماط الإكمال دنفل القصل التعليمي

يتضم من الشكل السابق أن للاتصال أربعة أنماط وهي :

Verbal Communication : الاتصال اللفظي - 1

يصدث التصليم نتيجة لوجود رسالة ملقولة من طرف إلى آخر ، وعلى ذلك فقد يعدث التصليم بنا المعام من كلام التصليم بن كلام من كلام وأقول وأن المعام من كلام وأنوال وذلك من خلال التعبير اللفظي .

ويقسم " هيللجز " Hennings , (1975) الرساتل الشفهية إلى :

أ - الفظية : Verbal وتحوى الكلام المباشر وما يتضمنه من ألفاظ وكلمات .

ب - مسوقیة : Yocal و تتضمن عدد من المتغیرات مثل تباین الصوت ، و تتأخمه ، و اختلاف
 الإیقاع ، و ارتفاع أو الخفاض الصوت ، وسوف نتاول قیا پلی نمطی الرسائل الشفیهة :

أولا : النظم النظى: Verbal Learning

يستم تعليم الرسالة تبعا للمعاني التي تتضعلها هذه الرسالة ، وهذه العماني تختلف طبقاً الحسيرة المستعلم الذي يحال الكلام والكلمات ، فعلي سبيل العثال : مغالفته موضوح حول الثلوث أو لفقر ابن الكانتات النعية حتما سيختلف التلاميذ حول جوانبه طبقا لخيرات كل ملهم العاضية ، وعلى المعلم أن يعي ما إذا كان التلاميذ يفهدون التعليمات اللفظية التي تصدر منه ، وأن هذه التعليمات تتماشسي مسم أعسان هسؤلاء التلاميذ ؛ ونسبة تكانيم ؛ وخبرتهم وقدرتهم على التعليم ، وأن هذه التعليم ، وأن هذه التعليم ، وأن هذه التعليمات توضح ما إذا كانت الرسالة مفهومة 6000 أم لا ؟

ويقترح كل من " هيرت ، وسكوت ، ومكروسكي " Hurt , Scott , and McCrosky عدداً من المدنير ان تتعلق بطامس الرسالة الملطية ، ويتواثر على فيم تلك المناسس ، وهي :

1 - التظيم :

إن الرسالة التي تنظم تنظيما جيداً تكون أشد فعالية ، وأقوى أثاراً وقدرة على البقاء للمُترة لكبر في ذهن المتعلم .

2 - جانب الرسالة :

حيست أن الرمسالة التي تموض آراء مختلفة وتناقش الموضوع من كلا جانبيه السلبي والإبجابي تكون تكثر وضوحاً ، ولقرى قراً .

3 - كَثَافَةُ طَلْقَةً وَقُونُها :

إن المعلومسات التسي تأتسي من مصدر محايد تكون أقوض وأطول بقاء عن غيرها من المعلومات . المعلومات .

4 – المعنوس والقابض:

كلمسا كانست الرسالة محسوسة ، أي تقاول أشياء يسهل إدراكها ، كلما كالنت ألوى الرأ وأطسول بقاء بالنسبة للمستقبل ، وعليه فيجب إلا تكون الرسالة مبهمة مجردة حتى لا يتم لقد أن ضدياع المراد الرئيسي مشها .

مما سبق يتضمح أن المتغيرات السابقة قد تؤثر على جذب الانتباء وفهم الرسالة ، ومن ثم تحسين التعلم .

ثانيا : التعلم الصوتي : Vocal Learning

إن الصسوت الإنسساني هو المسئول عن وضع للكلمات في موضوع هي ، والتنبو في طبقات الصوت من حيث الارتفاع والاشفاض والنفعة له مقعول المحر في إثراء عملية التعليم فمثلا : " تعال هذا " أو " لجلس " الثملق بالكلمة يعطيها معنى مغاير لمعنى آخر . ولكن .. ما العمل إذا كان المعلم منتفض العموت ؟ نجد أن المعلم ذا الصوت العنفض يجبب عليه أن يعتاد الثقاعل مع تلاميزه ، ويقور من طبقات صدوته ، ولا بسور على وثائرة واحدة أنساء الحديث ؛ كما يجب عليه أيضاً أن تتحكم في ادرات صوفته من حيث الارتفاع والاستفاض ، أه يقالك لأن المعية الموضوع تأتي من خلال صوت المعلم تقلماً كان صوفة مريماً كلماً كان الموضوع السل أهمية وغير منظم ، وعلى عكس ذلك كلماً كان المعلم بلياً في أدانه كلما معح ذلك بأن تكون المرافق الأرسالة لكثر وضوعاً وأدعي للالتهاء ، وللصوت أهمية كبيرة في بيان حال المعلم حيث أن المعلم الذي لم يعد درسه إعداداً جيداً حيداً ذين المعرب مناهاً الإعمال بعبارات مقدم المراب عن هذا الاتفعال بعبارات على المعالم حيث أن المعالم عدت أن العالم المعالمة عدال المعالم حيث أن العالم المعالم حيث أن العالم المعالم عدال العمل حيثاً أنها من ويعبر عن هذا الاتفعال بعبارات

عسلارة علمي ذاتك في إن الصوت الذي يدير على وتورة واهدة يكون باعثا على العلل والشرود الذهني ، حيث أن على العموت والنفاضه ينقل لوسلس العملم فعلدما يكون صوته مرتفعا وقويساً يعسر ذلك عن حماس العملم ورعيته في الشرح ، أما العموت العلففض فإنه يعبر عن عدم الاهتمام وعدم الرغبة في شرح الدرس لعيانا .

Nonverbal Communication : واللفظي

2 - الاتصال غير اللفظي : ا

تشير بممن الأدبيات للتربوية إلى أن أكثر من 800 من الرسائل الموجهة إلى التلاحيد -أفساء عملية القاعل داخل الصنف - رسائل غير للطية . ولما كانت الرسائل غير اللطية اتقاء إلى التلامسية - بمسدق وأمانة ووضوح - مشاعر المعلم واتجاهاته نظراً لتلقائيةها وعدم التحكم فيها من جلاسب المعلم ، لذا أين تأثيرها على أداء التلميذ وفعاليته يقوق تأثير الرسائل اللفظية التي يستخدمها المعلم .

وتلسب أنماط السلوك غير اللفظي دوراً هاماً في تعزيز الصلوك الإيجابي واستثارة دالعية للتلميذ خاصمة في المرحلة الابتدائية . (12 : 143)

فالاتصال غير اللفظي يمثل تيمة مامة للمعلمين فكثورا ما يرسل المعلم رسائل من خلال
 حركات الجميم فإن الاتصال غير اللقظي يساعد على فيم الاتصال اللقظي أو التعبير عنه تعبيراً جيداً.

فعلي سبيل العثال : عندما تقول الشخص معين " أنا مسرور اللفائك " فتعبيرات وجهك لمها أكبر الاثر في نقل هذه الرسالة فيما إذا كنت مصروراً أم غير ذلك . والاتصمال عمور اللقطي يكون أحيانا عرضوا أو مخططا ومرتبا له ، وغالباً ما يستفدم الاتصال غير اللقطي في حجرة القصل للدراسي ، لذا فيجب أن يكون المعلم علي دراية واسعة بكل حسركة ومالها عن تأثير على التلاميذ ، ورغم أن السيطرة على هذه الحركات تكون من الصموية بمكان ولكن يمكن التحكم فيها ، وسُرف تلاقش فيما إلى عداً من ثلك الحركات :

Facial Expressions : معيرات قرجه -

طبقاً لما قاله " ميار " (Miller , 1981) فإن الوجه يأتي في المرحلة الثانية بعد الكلمات لللل الإحساس الداخلي للشخص ، ويؤكد هذا المعنى أن تعبيرات الوجه كلها تعبيرات مقصودة .

ويستخدم الرجمه نسلقل رسائل معينة ، أفلق على أن تعبيرات الوجه تعكس سئة أتعلط رئيسية من الانفعالات وهي : السعادة ، والجزن ، والدهشة ، والتعجب ، والضيق ، والخضيب .

وتعتبر تعبيرات الرجه التي تدل على الابتماح والسرور والإعجاب والتقدير ذات أثر كبير علمي أداء التنميية ؛ لتلقانيتها ووضوحها وسهولة تفسير دلالاتها من جانب الثلميذ ، وأما تعبيرات الوجه التي تحمل معلى الضيق وعدم الرضا والمضعب يكون لها أثر عكسي على للثلميذ وخاصة عاد ما تصدر عن شخص ذي منزلة وأهدية خاصة ادى المقدلم كالمعلم (1 * 50) .

أهمية تعبيرات الوجه في حجرة الفصل الدراسي :

- المسيطرة علمى التلاميذ : فتستخدم تعبيرات الوجه للتعبير عن الغضب ولتعديل سلوله بعض التلاميذ .
 - تخفيف الثد والتوثر في الفصل عن طريق استخدام تعبيرات الفرح والسرور.
 - تجدید نشاط التلامید في الفصل فتستخدم تعبیرات الرجه لجمل التلامید لكثر اجتماعیة .

وتجدر الإشارة ها إلى أنه يجب تدريب المعلمين على التحكم في تعبيرات الوجه في نقل رمسائل معينة إلى التلاميذ مثال ذلك : استخدام الايتساسة الذي تدل على الموافقة ، أو عبوس الوجه الذي يدل على عدم الموافقة .

ب - الاتصال البصري (التواصل العيني) : Eye Contact

مسن خسلال علاقسات المعلم بالاصلاء في القصل فجد أنه يستطيع – من خلال النظر في أعيدهم – قراءة الطباعاتهم هول الدرس واستنباط الأسئلة التي قد تلاج عليهم ، كما أن التلاميذ -أيضنا – يستطيعون من خلال علاقتهم بالمعلم أن يقهموا ما وريد بواسطة نظرات العين .

ويسخل التلاكي البصري - بين طرفي عملية الاتصال - علي الاهتمام بما يقوله الطرف الآخسر بيلما غض المنظر عن المتحدث إليه أو تحويل النظر عنه يحمل دلالة عكسية ، وقد يستشدم المعلم أسلوب التلاكي البصري لتحديد التلميذ الذي يرغب في توجيه السوال إليه ، كما قد يستخدمه كإشارة للتأكيد على صدق ما يقوله تلميذ أو تعريزه .

وقد يمتخدم المعلم التواصل البصري كأسلوب لضبط النظام داخل الهصل والتحكم ليه علا طلب الصمت ، أو عند ما ير يد جنب لتباء التلاميذ لموضوع ما .

والعيــن شــير نلــيل على صدق كلام صاحبها ، هيث إن لغة العين واضحة تماما لدى الإنسان الذي يكذب فهي كثيراً ما تتحرف عن وضعها الطبيعي .

ج - عركات الجسم :

للحركات التي تصدر عن المعلم - داخل الصف الدراسي - تأثير مباشر على تلاميده ، القد يستر عن المعلم - داخل الصف الدراسي - تأثير مباشر على تلاميده ، النو على الاستمال أو السقاط على التو المي الاستمال أو السقاط الموادة وقد تدار على الاستمال أو السقاط وطلب الاستمال أو التراوي الدورة والكوقف المفاجئ أو الشراع وحركات اليد الصحت أو رائج الإخارة الأخرى من للوسم - عادة - ما يكون لها تأثير لهجابي على أداه التغيير على المناسبة على أداه التعيير المناسبة على الشامية بعد المناسبة على المناسبة على الشامة أو الشامة أو الشروع على المناسبة الشروع على عدم الاشتمام أو اللاحيالاة . ويجب التلبية على أن إسراف المعام في استخدام الإشارات والإيماءات أد ؤضد الرسالة ويجبل التلبية يستم الإشارة أو المناسبة ويجبل التلبية والمناسبة المناسبة والمناسبة ويجبل التلبية هلا على أن إسراف المعام في استخدام الإشارات والإيماءات أد ؤضد الرسالة ويجبل التلبية هل على الإشارات الكرام والإسالة المدود توصيفها إليهم .

a - التواصل المكاني:: Place Contact

للقــراغ المــذي يتحرك فيه المعلم في الفصل ويشظه في تنظيم هذا القصل التعليمية الر واضع على عملية الثقاعل بينه وبين التناميذ . فالمسافة بين المحلم والثلميذ تحطى إلسارة معينة يمكن أن يفسرها اللتلميذ في ضوء الموقف ؛ وتؤثر على سلوك التلميذ بطريقة ليجابية أو سلمية .

فعندما يكون المعلم في وضع قريب من الثلامية (25 -35سم) يدل هذا على حب العملم المتلامسيذه ، إذا ابستمد كثيراً فإن هذا يدل على أن العملم غير ودود أر يدل على عمره توافر علصر الاجتماعية لدى العملم ، والمعلم الذي يتحرك - بصفة مستمرة - بين تلاميذه له من التأثير ما يفوق العملم الذي يستمر طوال الوقت على مكان ولحد لا يحود عنه .

كذلسك فسايل وقفة المعلم في صلابة تعبر عن مدى تمكنه من المادة الطميرة ، وفي أحيان أخرى فإن الوقفة للمرثة تعبر عن مدى تمكنه من المادة العلمية ، وفي أحيان أخرى فإن الوقفة للعرفة. تعبر عن طلاقة ومرونة وصدالة وود العطم لهذا الفصل الدراسي .

A - استغدام اللمس: The Use of Touch

نِسه لمري بنا عند بداية الحديث عن استخدام اللمس كعنصر من عناصر لعط الاتصال غير اللفظي أن يتذكر حديث رسول اللسهيصلي الله عايه وسلميوالذي يقول فيه ﴿ من وضع بدء على رأس يؤتم ترحماً كانت له يكل شعرة تعر عليها يده مسئة ﴾ (أخرجه لحمد والطبراني ، كتاب أهياء علوم الدين ، للإمام أبمي حامد العزالي ،المجلد الثاني ، 1994) .

فللمسمر الشعر إيجابسي علمى الطفل - وخاصة في السنوات الثلاث الأولى من العرحلة الابتدائسية - فالانصمسال غير اللفظي بالطفل عن طريق اللمس ، كالتربيت على الطهر أو الكتف أو المسمح على شعر الرأس ، يشعره بالاعتمام والقوحة الالفعالي مع المعلم ويتفهم مشاعره ؛ والتجاوب معهما ، وبالأمن والاطمئنان له ، في حين أن عدم استخدام اللمس من جالب المعلم قد يشعر التلميذ بالمزلة والرفض مما قد يؤثر صليها على اتجاهاته نجو هذا العطم .

وعلميه فإن استخدام اللسن من العوامل الهامة في خلق هو من الأمن والأمسان بيسن التلامسية ، ولكنا نجد أن هناك محقورات في استخدام المعمن فلا يستطيع المعلم أن يربث على كتف طالبة في المرحلة الثانوية مثلا ، لذلك فمهارة استخدام اللمسس تكون فعالة فقط في المرحلة الابتدائية وأكثر فعالية في مرحلة رياض الأعلقال .

ومهارة اللمع عطية تقديرية تترك لتقدير المعلم من حيث الاستخدام أو عدم الاستخدام مع المراحل المعربة المتقدمة.

و - لغة المكان والحركة : Place and Motion Language

فلقد أوضحت ثلثه الأبحاث أن الموضوعات التي لتم مناقشتها في الفصل الجميل المنظم تكسون مليسقة بالحسبوية ويسردها المعطم في جو ملئ بالحب والصدالة ويقاعل معه التلاميذ بنفس للشسعور على المكس من الفصل قبيح المنظر فإن انطباع المعلم عن الفصل يمكس على تفاعله مع التلامسيذ حيث يكون حديثه ملينا بالمفسب وعدم الرضا والسقط، وعليه فإن الفصل المنسق المنظم يكون باعاً على حيوية الاتصال والتفاعل المقرع غير المقيد .

ڙ – لغة البائت : Time Language

عندما لا يقشمي المعلم وقتا ثلولا في شرح موضوع معين فإن ذلك يدل على عدم اعتمام المعلم بهذه الجزئية ، لى عدم أمعية هذه النقطة وعلى المكس 00 قعند ما يطول المعلم في شرح نقطة ما قان بذلك يجنب التباء تلاميذه إلى أهمية هذه النقطة من التدريس .

وعسيقة لتتوقف عن الحديث لبرمة تتل على أن شيئا مهما سوف يسرده المعام لذا يجب على التلامية الامتمام بهذه العزئية في حين أن التوقف للنرة طويلة يكون باعثا على المال والضيق ، و كذلك فيان مهارة طرح السوال تحتاج إلى تمكن المعلم من استخدام الرقت استخداما جيداً وهو الوقت الدني يتركه المعلم التشهيذ الإجابة عن السوال ، فكلما كانت المدة كافية كلما كانت الإجابة منظمة ودقيقة .

وللوقت المحدد ، وحسن استخدام الوقت واستفلاله من جالب المحلم أثر واضمع على اتجاء التلمية دمو الوقت وتكنير، القيمته والاستفادة مفه ، واستغلاله استغلالا هادفاً .

ح - ثغة المسوت : Voice Language

إن الطسريقة استخدام الصوت والدعويمه أثر كبير على عملية الاتصال ، فالرسالة الذي يُنسرها المستقبل تتأثر بدرجة كبيرة بطريقة الكلام وبنوعية الصوت .

وترى بعض الأبحاث أن استخدام الأسلوب التيكمي أن أسلوب السخرية عادة ما يكون ذا تأتسير سيع على طفل المرحلة الإلتدائية في عملية للثفاعل مع الثاميذ نظراً لعدم لدرته في هذه السن على التعبيز بين السخرية والواقع .

ويسرى "دفلسيز " (Davies , 1981) أن المعلم الذي يتسم أسلوبه الفسوتي بالاهتمام ؛ والحماس ؛ وعدم للتردد ؛ واللقة بالنفس ، يكشف أسلوبه هذا عن اهتمامه بالتلاميذ وتقبله لمشاعرهم والكتارهم ، بينما المعلم الذي يتسم أسلوبه المسوتي بالقتور ؛ وعدم الاهتمام ؛ واللامبالاء ؛ والتردد ؛ وعدم المتأكد مما يقوله قد ينحكس سلوكه هذا على أداء تلاميذه وسلوكهم وتفاعلهم داخل هجرة الدارسة (1 - 157) .

3 - الاتصال مع الأباء :: Communication With Parents

يمستل الإبساء سنداً كبيراً للمعلمين في العملية للتعليمية ، لذا فعن الأشياء البهامة الواجب مراعاتها هو التأكيد على الاتصال بين المعلمين والآباء منذ بدلية العام الدراسمي .

ومــن هذا فوجب على المربين محارلة البحث عن طريقة لمحاولة البُعر لك الأباء في تعليم أبيائهم ، وهذه المهادرة يجب أن تأتي من الشخص العمسول عن القصل المدرسي ، ومن العلاحظ أن الاتصــــال الفعلي بين الأب والمعلم لا يحنث إلا عندما تحدث مشكلة من الابن فيضطر الأب إلى أن يأتي إلى المدرسة .

ولمخلق لتصنأل جيد مع الآياء لابد من وجود استراتيجيات وأساليب معينة مثل:الخطابات . والمذكرات والمكالمات التليفونية ، والمغلفات الأسبوعية الذي ترسل إلى المغزل ، والتقرير اليوسي . واجمنداع مجالس الآياء 200 بيد أن التقرير اليوسي والأسبوعي يكون غاية في الصمعوية باللمسية للمعلم الذي يتعامل عم أعداد كبيرة من التلامية .

وفيما يلى يعض اللقاط الهامة التي تقوى الاتصال بالأباء .

- الشجيع الآباء على حضور المؤتمرات والندوات المدرسية .
- 2- الاكتسال بالأباء من بداية الدام للدراسي انعسالا مبكراً ، بإرسال رسائل إلههم مع أبنائهم يوضع للمحلم فيها أنه سيكون سعيداً بمقابلتهم في أي وقت للاتفاق والتعاون للمستصر لمسالح أبنائهم .
 - العمل بما يقترحه الآياء وإطلاع الآياء على تنفيذ مقترحاتهم .
 - 4- المرونة في التعامل مع الآباء .
 - 5- العرص في التعامل مع الآباء المتشددين .
- إضافة وقت إضافي للاجتماع مع الآباء إذا قتهي وقت الاجتماع قبل أن يتم مثاقشة كل ما هو مدون بجدول الاجتماع .

وتجدر الإشارة هذا إلى أنه من الصحب تصميم نصوح خاص للتصامل مع الآياء لاختلاف وجهات النظر الآياء مع بعضيم البعض ، واختلاف أدانهم في القراءة والكتابة والاستماع والكلام ، والحسلاف عسامل الوقت من ولمي أمر إلى آخر ، ومدى راحة أونياء الأمور في التعامل مع إدارة المعرسة .

وعلمي المعلمين عسم استغدام مصطلحات علمه جالة أمام الآباء وعليهم أن يتسموا بالتفاول والأمل وأن يكونوا والقلين بأن السمل مع الإباء سيكون فعالا ومجدياً في المعلية التربوية .

Listening: الاستماع – 4

إن الاستماع ميسارة خاصة وأن من نوع خاص ، فنجد أن الظاهرة العامة هي الكلام Speaking ، لأن الاستماع فن يجيب أن ينموه ، Speaking ، لأن الاستماع فن يجيب أن ينموه الإستان بداخلة وأول خطوة تجاه إفراء مهارة الاستماع هي قلة الكلام ، فلما أن المصورة لحيانا لك تكون بداخلة وأول خطوة تجاه إفراء مهارة الاستماع هي قلة الكلام ، فلما أن المصورة الحيانا لك تكون أجدى مسن ألف كلمة . A Picture is worth than a thousand of words . فإن المستاح مسئة المحلم - أوضا - قد يكون أجدى من ألف كلمة ينطق بها .

وللاستماع خطوات ثلاث هي :

Attention : الانهاء - أ

يعد الانتباء بمثابة المفتاح لبائمي الخطوات ، فلكي نستمع وندرق، جيداً أن نتوقف عن الكلام وعن المتملق أو الضجر أو عن شرود الذمن ، وألا نفكر في شرع يعيط بنا عدا المتحدث ويجب على المعلسم أن يعرف ما يحدث في الفصل ، فالانتباء دائما يتعلق بموضوع الرسالة والوقت المحدد لها ، وصحة الرسالة والمكان الذي تُعلق مله الرسالة .

وبالسرغم من أهمية دور المستمع في عملية الاستماع ، فإن المتحدث له دور كيور في جـنب الاكتباء أمسا يقوله ويرجع ذلك إلى : ذكاته ، أهمية الرسالة ، جانبية الحديث ، المستلدات والأكتسار والقيم التي تصويها الرسالة ، تشابه أفكار الرسالة مع أفكار المستمع ، فعلى المتحدث أن يتحكم في كل وقد الأشاء حتى يفكن المستمع من الاكتباء إلى رسالته .

كيف يوثر التفاعل غير اللفظى على الانتياه ؟

- 1- التواصل للعيني : فتركيز العين على المتحدث من أهم العوامل في جنب الالتباه.
- 2- تعييرات الوجه: فتعبيرات الوجه توحى بما إذا كانت الرسالة قد تم فهمها أم لا ؟
- 3- وضع المهم : أفضل وضع الانتباه يكون المهم في حالة استرخاه ، أفضل منه والمجم في حالة صلاية ، تواد .
 - 4- المكان : على المتحدث ألا يكون في موضع قريب جداً أو بعيد جداً عن المستمع .

ب – اللهم: Understanding

في هذه الخطرة ينتقي المستمع المطرمات وينظمها تهما لأهميتها من خلال حكمة عليها ، هل هي مطرمات هامة أم لا ؟ وكل هذا لا يتم إلا بعد إدرائه الرسالة التي تم نقلها أو سردها حوث أن عملية القهم والإدرائه هي الخرض المنشود من الرسالة .

ج - النبيم: Evaluation

يسد التقييم أخر مرحلة من مراحل الاستماع حيث يتم تقييم الرسالة بكل ما تحمله من التخار وأسنالة بكل ما تحمله من التخار وأسنانة وبدوانع ، ومثل من التخار وأسنانة والتخار التخار التخار التخارة التخارة والاستماع التشار والتخار التخار التخارة التخارة والتشار والتخال التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة والتخار التخارة التخارة التخارة والتحار التخارة التخار التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التحارة التخارة التخارة التخارة التحارة التخارة التخارة التخارة التخارة التخارة التحارة التخارة التحارة
إن الاستماع مثل الملاحظة عملية فتقانية لأقضل الأشياء . وهنائك ثلاثة موضوعات يجب فهمها قبل تقييم الرسالة :

- 1- لا تقوم بتقييم الرسالة إلا بعد الانتهاء من الاستماع إليها مع التنظيم الجيد لعناصر هذه الرسالة .
 - 2- البحث عن دلائل وبراهين كثبت صفة ما تم سماعه .
 - 3- تحليل والعمى لما قد تم سماعة ثم مطابقة محتوى وصدق الرسالة بالواقع وأفكاره.

والاستماع غير الجيد يكون نتاج :

- التركسيز على المقانق نقط ، فليمض الأسباب قد يركز بعض الناس على المقانق فقط التي التضمينيا الرسمالة ، والتركيز على المقانق ليس هو اللمهم فألاهم هو فهم النقاط الرئيسية في الرسالة .
- 2- تشبت الالتباء وشرود الذهن محيث بيدو المستمع مهتما بالموضوع بينما هو شارد الذهن في موضوع آخر أذا يجب أن بيتمد المستمع عن التفكير في أي شئ أثناء الاستماع .
- 3- بعيض الناس يشعرون بأن الاستماع عمل يحتاج إلى بذل مجهود عقلي ألهم ما يقال فيو يمثل لهم عملا صحباً أذا يجب الكترب على الاستماع المعلومات الصبعية .
- ولا تقد اللهض عن الاستماع الجهيد إذا شعر بأن الرسالة في بدايتها لا تبحث على الاهتمام
 ولا تقد التفكيد أو أن الرسالة خالية تماماً من مفسر الهماء ملت المامة .
 - 5- يرقض البعض الرسالة ولا يتقبلها نظراً لمظهر ملقى الرسالة العام ، أو السياب أخرى .

- التغذية الراجعة : Feedback

إن عملية الاتصبال تتطلب وجود رسالة محددة ، ومرسل يقوم بترميز تلف الرسالة ، ومستقبل يحاول فك رموز الرسالة في المقابل تغذي راجمة تتم عن مدى فهمه لميذه الرسالة وتكون مسدّه التغذية غير الفظية فالمستمع غالبًا ما تكون استجابته الرسالة غير الفظية المonverbal ، وهذا الامستجابة كدل على فهم أو عدم فهم محتوى الرسالة أو أنها تدل على المواظقة أو عدم المواظفة على ما ورد بالرسالة، أو تذل على الامتمام والشنف بكل ما تحويه الرسالة من معلومات .

وعلى هذا فالمتحدث يستطيع لبرالله ما إذا كان المستقبل مدركا ورانسيا عن كل ما ورد بالرسالة أبو العكس ، من خلال تعبير الله غير اللقطية ، وهذا ما بسمى بالتغذية الراجمة غير اللقطية Nonverbal Feedback وعلى هذا يفهم السلم ذر المهارة العالية ما إذا كانت الرسالة تحتاج إلى كثير من الأمثلة أم لا ، أو تحتاج إلى تضير طريقة الشرح ، وبالرغم من ذلك فإن كثيراً من المعلمين لا يستجيبون إلى هذه التخذية الراجمة ولا يتفاعلون معها ، ومن ثم فهم بتضون على استدر ار عنصر .

لن أكستر المعلميــن كفاءة هو الذي يعرك ما للتغذية الراجمة من أهمية كبيرة في تتشيط وإحياء عملبة الاتصال ، وما لها من أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف التدريمية . وأخسيراً قان الاتصال هو محور عملية التعلم Learning لميدن الاتصال لا يتم التعلم ، وعلى الرغم من ذلك فإن كاليرا من المعلدين لا يدركون ما للاتصال من أهمية ، فكل إيماءة من الموجه ؛ أو العين ؛ أو حركة الجسد ؛ أو تغير في الوضع المكاني سواء باللسبة للمعلم أو المقطع، والوقت المعاسب لاستخدام الرسالة واستخدام العسوت واستخدام اللمس.... كل ذلك له تأثير أثناه نقل الرسالة من المعلم إلى المقدام والمكس ، وعليه فإنه من الضروري تنصية مهارة الاتصال لدى المعلم

- تطبيقات عملية على الاتصال الدراسي والتطيمي:

تدريب (1)

حساول ملاحظة مناقشة بين النين أو أكثر ، ودون ملاحظاتك – في الفواغ التالي- عن كولهة التحدث وتعييرات الوجه ، وحركات الميسم ، وهل تعير الرسالة عن الفوح أم الشوف أم للحزن أم الاهتمام ، وذلك من خلال ملاحظة أثر الرسالة على المتلفى لها .

من خلال محادثة أو حوار أو عرض تليفزيولي ... حاول أن تتعرف على أهمية التقاعل غير اللفظي في هذا المشيد ، دون ما يحدث في الجدول التالي :

مدى الأممية	أمثلة التفاعل غير اللفظي	لمشهد
	1 – تمبيرات للوجه	
	2 – التواصل السيني	
	3 – الإيماءات	
}	4 – موضع المتحدث بالنسبة للمستمع	
	5 – الوقفة	
	6 استخدام اللمس	
	7 – المحركة والوقت	

كىرىپ (2)

فسوما يلي تموذج من التماذج التي يتم إبرسالها إلى الأباء ، بعد فحص هذا التموذج ، قم بالتطبق عليه مع تمديله أن التراح نموذج لـفر .

اسم التلميذ :

التاريخ : / / 200

	_	_	_					
توقيع	44	اللواء	زكة	المثبا	المطولك	السلوك	سچل	ساعات
البدرسين	¥	تعم	ß	تعم	غير المقبول	المقبول	المصص	القصل
								1
								2
								3
								4
								5
	تعليق المدرس :							
	طيقات ولي الأمر : توقيع							تعليقات و
	ولي الأمر : الكاريــــــــــــــــــــــــــــــــــــ							

التعليق :

النموذج المعدل أو المقترح:

ندريب (3)

مسن خسلال دراستك لألداط الاتصنال ن ومالها من أهمهة في نقل الرسائل بين العرسل والمستقبل وضع رئيك في العبارات لثالمة بوضع علامة (مسح) في الخالة العالمية :

iles	منواپ	المهارة
		 كمدرس يجب أن ينصب الاهتمام الأكبر على تشفير الرسالة
		وارسالها فقط .
		 لميل إلى إرسال رسائل مختلفة من خلال طريقة أداندا للكلمات .
1		 أحسيانا ينقل المعلم رسائل غور مرغوب فيها من خلال تعبيراته ،
		وطريقة أدائه .
1		 الاتصال بالآباء يثرى عملية التدريس والتعلم .
	İ	 المتكلم الجيد مستمع چيد بالمضرورة
l		 الاستماع خطوة فعالة ثفهم الرسالة .
l		- ميارة الاستماع مهمة سيلة جداً لأنها تحتمد على استغدام الأذن نقط
1		_

ı	اللبلي	فرر	الاتصال	طريقها	æ	يثع	وسائل	کے سک	d.	نتصار	پانا	-
		- :	2								-	1
		- ,	4								-	3
		_	6								-	5

عا هي الاسترائيجيات التي يجب أن نتبع مع الآباء في أثناء حدثية الإعمال ؟
 الاسترائيجيات هي :

See !	الاستماء	غطم اث	- الثرح بالمتصار	

- -1
- -2
- _
- ..4

کریپ (4)

مسن خسلال ملاحظساتك و البعدى المحانات بين عدد من الأشخاص ، حاول أن تدرن الستنذية السراجمة غير اللفظية التي يتم إرسائها من المستمع إلى المتكلم ، ودون كذلك ما إذا كان المستقبل يستويب إلى تلك التعذية الراجعة أم لا؟ من خلال الجدول التالي :

استجابة المتجنث إلى هذه التغنية الراجعة	التغذية غير اللفظية
·	 1 - هز الرأس بالموافقة
	2 - هز الرأس بعدم الموافقة
	3 - كول أمام م
	4 – يرفع حاجبيه دليل على الدهشة
	5 - يضرب بيده على الملضدة
	6 - يتضجر 00 يتنهد من الملل .

مراجع القصل الثالث عشر

أولاً : المراجع العربية :

- السميرة أحمد السيد ، كمال يوسف إسكندر (1988) . أسلوب مقترح الملاحظة وتسجيل ألماط
 السمول في في المسلم المسلمان في في المسلمان المرحلة الإستخدام لدى معلمي ومعلمات المرحلة
- الابتدائية بدولة المجرين ، مجلة التربية المعاصرة ، العدد العاشر ، مركز التعمة الشرية و المعلومات .
- 2- عبد المجيد سيد أحمد منصنور (1982) ، سيكولوجية والوسائل التطيمية ، الطبحة الأولى . دار
 المحادث
- 3 على محمد عبد الملهم على (1994) ، تكولوجها التطهم والوسائل التطهمية ، مذكرة ، كلهة
 التوبية : جامعة الأزهر .
 - 4- ورسف قطامي ، نايقة قطامي (1993) . أستر الهجيات التعريس ، دار عمار ، الأردن .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 5- Hennings, D.G. (1975) . Mastering Classroom Communication What Interaction Analysis
 Tells The Teacher , Pacific Poolside Calif. Good Year.
- 6- Hurt, H.T.; Scott, M.D, & McCroskey, J.C. (1978) . <u>Communications In The Classroom</u>, Menlo Park, Calif.: Addison - Wesley.
- Miller , P. W (1981) . <u>Nonverbal Communications</u>.
 Washington , D.C. : National Educational Association .
- 8- Moore , K.D. (1995) . <u>Classroom Teaching Skills</u> , (3 rd . ed.) . New York : McGraw – Hill.

الفصل الرابع عشر ● جذب الانتباه

- مفهوم الانتباء .
 - أنواع الانتباء ،
- أهمية الانتباه أثناء عملية التدريس ،
- حركات الانتباه التي يمارسها المعلمون .
- سلوكيات المعلم للمحافظة على الانتباء داخل الفصل .
- تطبيق عملى على النشاطات التي يستخدمها المعلم لجذب الانتباه.

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الرابع عشر (جدب الانتباه)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- 1- تحديد ماهية الانتباء .
- 2- تحديد أنواع الانتباء
- 3- تحديد أهمية الانتباء أثناء عملية التدريس .
- التعرف على الحركات التي يقوم بها المعلم الحفاظ على انتباه التلاميذ طوال الدرس.
- تحديث السبدائل التي يستخدمها المعلم عند اشله في طريقة ما حتى يصل لتركيز الثباه التلاهيذ
 لمو النقطة المهامة .

القصل الرابع عشر

جنب الانتباء

مقدمة :

تتعدد العقيرات داخل الدراسة ، ويتحدد العقيرات لا يتمكن جميع التلامية من الالتهاء طول موقّــف التتريس ، فالانتباء عملية معقدة وتحد من أهم العمليات العمرافية التي لا غنى علمها في تلفيذ التتريس ، ومن هنا تبرز أهمية الانتباء ؛ ويبرز دور العملم في المحافظة على انتباء التلاميذ إلى ما يهو بي من نشاطات تطعيدة وتعليمية ترتبط بموضوع التعام .

مقهوم الانتياد :

يمكن للتوصل أمقيوم الالتهاء من خلال معرفة كلمة الالتهاء لقطا ومعلى ، أهين هيث <u>اللفظ</u> تعـرف كلمة الالتهاء في العربية (بالقطلة) ^(9:10) . وتجدر الإشارة إلى كلمة Attention في اللغة الإنجليزية بمعنى الالتهاء ^(5:57) ، وتعلى كذلك يقطة ، حذر) ^(10: 24) ، ويطلق عليها أيضنا (جذب الالتهاء أن الاهتمام ليعضن الالتهاء والقعال الجيد) ⁽¹¹⁾ أ<u>ما من حيث المعطى</u> ، نجد من الأراء للتى تقاولت الالتهاء ، وغاصة لدى علماء للفض ، وذلك على اللحو الثاني :

- ت تصد عماية الانتباء ولحدة من العمليات المرفية التي تساعد على التصال الغرد بالبيئة التي يميش فيها ، وبالتالي فالانتباء عملية وظيفية تقوم بتوجيه شعور الغرد نحو موقف سلوكي معيسن جديد (8 156) ، ويسرى (بوجالسكي) أن الانتباء استجابة متعلمة ، ينبغي أن يعرف الكلاميذ على سلولة الانتباء . (3 252).
- ويعرف الانتباء على أنه الشاط الانتقائي الذي يميز الحياة الطقية ، بحيث يتم حصر الذهن
 فسي عنصر واحد من عناصر الخبرة أوزداد هذا المفصر وهدوها عما عداد، وهو تكيف
 حسى تلجم عنه حالسة تصوى من الثنية. (3- 8)
- ويــرى الــبعض أن الانتباء تلقي الإحساس بعنيه أو مثير سواء كان هذا الإحساس على
 معـــتوى الحواس ، أو مستوى الإدراك الذهني أو كلاهما مماً يحيث تشعر به الشخصية
 متباوراً واضحاً جلياً (9 11)

ويُسرف الالتباء بأنه انتقاء في الإدراك ، أو لتجاه الإدراك إلي مثيرات معينة دون أخرى (104:5

- أنواع الانتباه:

تشير بعض الدراسات إلى أنه يمكن النظر الأفراع الانتباء باعتبار أنها ثلاثة أفراع (1:13:1) ، هي :--

◄ الانتباء القسرى .

◄ الانتباء التلقائي .

◄ الانتباء الإرادي .

ومــا يهــم المعلم هو الانتياه التلقائي ، إذ يؤكد هذا الذوع من الانتياه على أهــية توفــير الظروف المناسبة التي لا تكلف الطالب جهداً لتحقيقه ، ليكون مميلاً طــيماً ، ولا يُمعلّه درجة عالية من الإجهاد تحول بينه وبين الاستمرار في التفاعل المستمر أد عمد الحال في التفاعل .

ويأتي الانتباء الإرادي في الدرجة الثانية من حيث الأهمية بالنسبة للمعلم ، لأنب يعتمد بالدرجة الأرلى على وعي الطالب وإرادته وصبره ، وهذا قد لا يتوافر لدى بعض الطلبة ، ويخاصة في المراحل الدنيا .

لما الانتباء القسري فهو الانتباء الذي لا يحتاج إلى تخطيط من المعلم ، ولا يرت بط بخصائص الطلبة ، وإنما هو أشبه بالمنعكمات ، ويحدث إجبارياً بمجرد حدوث إثارة من نوع ما ، وفق شكلية (Modality) نقل المعلومات وأهمها الممعية والبصرية ، وعادة ما تكون خاطفة . وهذا النوع من الانتباء لا يُعول عليه كثيراً في تحقيق الأهداف التي تحتاج إلى فترة طويلة نسبياً من الانتباء خلال التقاعل الصغي .

أمـــا مـــن الناحية الواقعية ، فالأنواع الثلاثة من الانتباه واردة باستمرار ، ولعـــل المهـــم هــــو هندسة النقاعل الصفي بطريقة توفر حدرث الانتباء المناسب في الوقـت المناسـب تــبمأ المـوقـف التعليمي ، ويعاعد على ذلك وعمى المعلم بجميع العوامل ؛ أو بالهم العوامل الموثرة كما ونوعاً على مُجريات التفاعل العمقي ، والتي تخــتلف في تأثيرها من طالب إلى آخر ، مع الإيمان بوجود درجة من المتجانس في التأثير على الطلبة ضمن مجموعات التفاعل الصفي .

- أهمية الانتباه أثناء عملية التدريس

وركز بار امتر (عامل) (الانتباء على مهارات المعلم في المحافظة على عمل التلاميذ الثاء وقت الفصل الدراسي ، وذلك عن طريق دمج وإشراك التلاميذ في أنشطة المنهج المختلفة وفي تلك المطونت الأخيرة المست مجموعة من الباحثين بمعرفة الوقت الذي يقضيه التلاميذ أثناء تجامع بالسهام المختلفة ثم الربط بين ذلك الوقت والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ، وبدون شك حصلوا على لرتباط إيجابي متناسق:

كلما زاد الوقت الذي يقديه الطلاب في الانفعاس في أنشطة التعلم كلما تمكنوا من تلك المواد ، ولا للسي في هذا دور الانتباء المهام ، فالانتباء يعتبر على رأس مجموعية بار امسترلت الإدارة داخسل القصيسل الدراسي، فإذا لم يلتبه التلاميذ للتعليمات فليس من المهم معرفة مدى حسن سير الدرس.

وتستير عملية الانتباء من العمليات النهامة في انصال العائلة بين المعلم وتلاميذه ، فالمعلم يستخدم المديد من المثيرات والحركات المنتوعة لجذب انتباء الثلاميذ في كل لحظة من لحظات اليقظة. دلمثل القصل الدراسي الذي من شأنه زيادة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ .

ونصت حيدما نعصر التباهنا أو نركز شعورا في شئ ، تصبح في حالة " تبيؤ ذهلي " أســـتدادا الملاحظـــة هذا الشيء و التفكير قيه وفحصه وقهمه ، فالمعلم يسمى لكي يجمل التلاميذ في حالة التبيؤ الذهلي وذلك من خلال التمييز للدرس بطريقة تدريجية حيث يركز كل اهتمام التأميذ في يؤرء الشمور لا مامش نشمور وبالتالي يستطيع أن يكسب التلميذ في الدرس طوال الوقت .

- حركات الانتباه التي يمارسها المعلمون

يقسوم للمعلم الماهر بحركات معيلة لمجذب التياه التلميذ للسيطرة وإعادة التركيز عندما يذهب عقل التلميذ بعيدا ءوهذا هو للموع العام من الحركات المشار إليها بواسطة علامة المبارامند " الانشباه " ومن خلال للنوع المام من هركات الانتهاء فإنه يمكن أن تميز هذه الحركات الانتباهية اليي خصيص فسنات مسن منوك المعلم والتي نطاق عليها : التخت Desisting ، والتنباه Alerting ، والتنباه Alerting ، والاعراق - Winning ، والاعراق - Winning ، والاعراق المسابق المسابق التناسع المسابق المسابق التناسع المسابق المسابق التناسع المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق المسابق ال

وسلسة الحركات الذي يقوم بها المعلم الماهر في الحصول والمحافظة على عمل التلاهوذ تشمل كل واحدة منها . مجموعة من الحركات، وذلك على النحو الثاني : (12)

أولاً: حركات الكف

تحمل حركات (الكف) معنى " الاتصال والتهيؤ " وهي حركات مباشرة وعلاجية وتطلع التلاميذ على أن الشيء الذي يفعلونه ينيفي الكف عنه ، وتتضمن ما يجب أن يقدموا به " إعداد العمل من جديد " .

والقائمية التالية تعرض لنا الأواع المنطقة السلطة حركات الكف والتي يمكن ملاحظتها على سلوكه للمعلم الماهر أثناء قيامة بتلك الحركات ، وسلسلة حركات الكف مصطفة من الأكثر قوة إلى الآلل كما يلى :

- 1- العقاب: Punish " حسناً ، سوف تطرد من المجموعة الأن إذا لم تنفذ هذا العمل "
 - 2- الالفصال: Exclude " يا عبد الله ، الراك هذه المجموعة "
 - 3- التبديد : Threaten " يكفي ما قطت ، هيا يا محمد الترف المجموعة "
 - 4- السفرية: Sharp Sarcasm مصطفى 000000 مل نسبت نفسك مرة أغرى "
- 5- التأثيب المكنى: Judgmental Reprimand أالا تستطيع وقف الشيء 2 00000 لماذا ثم تفعل مثل التلميذ الرابح 2:
 - ٥- الأمر : Order مها يا أحمد ارجع العمل الأن "
- 7- الكمن الثمنية فوي المحدد: Specific Verbal Desist يحدد المعلم السلوف ويعطى التلميذ المسلم المحدد والرجع للكتابة مرة ثانية "
 - -8 الكف الشفوي العام: General Verbal Desist "حسام ، توقف عن العمل الآن"
- و- <u>السخرية المعتنة</u>: Mild Sarcasm كأن يقول المعلم التلاميذ " محمد إللي معيد الألك حظيت بصنيق جديد "
- 10- الكسف الخاص: Private Desist سواء لكان عاماً أو خاصاً ، ويكون بصوت خالف وموجه للتلميذ أو المجموعة المحددة .
- 11- المجموعات المرتبطة : Bring in Group Pressure "محمود أن نثرك حتى تظل معنا" ،
 " يقول أصدقاء القصل يقولون ألت مطا يا محمود "

- 12− المنافسة الثانية : Peer Competition " مدحت مستحد ، استعد يا أحمد " .
 - 13- تحريك المقعد : Move Seat " هذا يا محمود ، تحرك المنضدة رقم 4 "
- 14- رمسالة الألما: I " Massage" " " أبه لمن الإحباط أن تتحدث الأصدقائك أثناء تدريسي لكم ، وذلك مؤسف لضاياع مجهودي هباء ، فدعنا نجاس مستمعين جيداً
- 15- الحماسة : Urgo " على ، هل أنت جاهز للعمل ؟ حسنا دعفا نجلس ونكون مستمسين جيدين "
 - 16- التذكرة: Remind " ما العمل الذي يقتر من أن يقوم به أكرم ؟ "
- 17- الإطراء (المدح): Flattery * كل هذا الوقت الذي تضوياه مضيعة الإيد أن نعود للعمل ثانية ، هوا يا شباب *
- 18 الإنسارات: Signals " رفح الله ، دق الجرس ، عزف اللهائر ، دون قطع تيار العديث مع تلاميذ ويون في المعام يده ليبين وقف المقاطعة " أو أي شئ يفطه " ، أو ربما عن طريق ملامح اللوجه ، ولفة المسيداتان." انتظر لحظة واحدة وساكون معك يا محمود "
 - 19- وقفة ونظرة: Pause and Look كأن ينظر المعام للطفل " نظرة طويلة "
- 21 عبر من المساعدة: "Offer Help " همال تحساج مساعدة ، يا أمهد ؟ " ، " كوف أستطيع مساعدة ، يا أمهد ؟ " ، " كوف أستطيع
- 22- الملامسة : Touch " كسأن يضع المعلم يده براق على كتف التلميذ ، أو تضع المعلمة يدها براق على كتف الطالبة ، ويمكن أولا مصاحبة ذلك براق على كتف الطالبة ، ويمكن أولا مصاحبة ذلك براق على كتف الطالبة ، ويمكن أولا مصاحبة ذلك براق على المدى .
 - 23− القرب : Proximity أي التجول وهو حركة للمعلم جسمياً فاحية الثلميذ وبانتهاء.

Alerting ثَانِياً : مركات الْكِفَظ

غالباً ما تكون حركة التيقط " التنبيه " موجية نحو مجموعة من التلاميذ في مقابل الأوارد الآخريين ، ولمها تأثير الدفاظ على انتباه التلاميذ ، ولا نوجد رسالة مهاشرة في توصيل تلك الحركات ولكسفيم عامة بيقون على يقفلة المجموعة أثناء المشاركة على النقيض من حركات الكف ، لهن تلك الحركات المختلة والتي يقوم بها ألمعلم تختلف في درجة دائعها ، وسلسلة حركات التيقظ مصنفة من الإكثر قوة إلى الألل كما يلي :

الإج<u>نبال :</u> Startle علاما يجد المعلم أن التباه الثلميذ هدث به تشتت علد سماع الكاسيت فإنه
 يقــوم بالنسفط على أثر ار الوقف ويسأل التلاميذ فجاه " لماذا نفترض أن " جيفرسون " شمر
 بذلك ناحية " هاميلترن " و

- Using student's name in instructional : المشاوية المساوية المساوية على المساوية المساوية المساوية المساوية على المساوية على المساوية المساوية على المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساوية المساو
- إعدادة ترجوه الإجابة الجزاية : Redirecting Partial Answer يميد المعلم السوال لتلموذ
 آخر لتكملة الإجابة المثالث على المشاركة وللثقاعل الإجابي .
- التنبيف القبلي: Pre-Alert " مسلا صحيح ، حاول ثانيه وا محمد وتحري ما إذا كان هذا محمد وسوساعطك في ذلك أحمد للتوصل إلي الإجابة أم لا ۴ " ، "والأن حاول مره أخرى وا محمود وسوساعطك في ذلك أحمد للتوصل إلي الإجابة .
- <u>الانسجام : Unison</u> : كم يساري حاصل ضرب 6 × 6 00000يا أسعد ? " ، " أهذا صحيح "
 8 × 8 000000 الجميع مما " .
- 6 السنظر اولجد والحديث مع آخر: Looking at one, Talking to another ينظر المعلم نظيرة المعام المعلم الأخر الحد من اللحظات.
- 7 الجمل اللاقصة: Incomplete Sentences مثلما نقول:" كما تعرف أن الشيء الذي تضمه في الجميع المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوزة المجاوز
- قيضل المتكافئة: Equal Opportunity يتأكد المعلم من أنه قد دادى كل انتباه التلاميذ ، من
 قلال التجارب السابقة للتلاميذ فإنهم يحرفون ما سيحدث لهم في أي لحظة .
- و <u>الترتيب المشواني :</u> Random Order حيث ينادى المعلم على التلاميذ دون ترتيب مقاعدهم
 و إذلك فإنهم لا يستطيعون الثنيو بالرأت الذي سينادى المعلم عليهم .
 - -10 الحركة الدائرية : Circulation يتحرك المعلم بجسمه حركة دائرية حول تلاميذ الفصل .
- - 12− الاتصال البصرى: Eye Contact " يقوم المعلم باللظر بعينه إلى عين الكلميذ "

ثالثاً : حركات النطوع Enlisting

تطلسق على المجموعة الثالثة من حركات جذب الانتباء حركات التطوع "الخدمة " ؛ لأن الغرض منها حث التلاميذ على المشاركة التطوعية في الأنشطة المنهجية ، تلك الحركات تشد النهاء التلاميذ عن طريق تأكيد جاذبية الشاط وتشمل قائمة حركات التطوع سلسلة من الحركات الانتباهية مصطفة من الأكثر قرة إلى الأقل كما يلى :

- 1 المستلاف نيرات الصوت: Voice Variety ينوع المعلم في نيرات الحديث، عجم الصوت،
 والارتفاع، أو الانتفاض في حجم الصوت ودرجته لتلكيد نقطة ما وازدياد أهمية الموضوع.
 - 2 الإيماءات : Gesturc يستخدم المعلم حركات اليد أو الجسم أو أي أشياء هامة .
- ح السارة الفصول: Piquing Children's Curiosity و الأن ، أمسال 0000000 ما الذي عصل 0000000 ما الذي عصل المسارة المضائد .
- 4 إنسارة الشك : Suspense ما الشيء الذي بالمسندوق * 000000 انتظر حتى ترى الأن ما الشيء الذي بالصندوق "
 - 5 التحدي : Challenge " النقطة التالية ، ستجهلونها جميماً "
- 6 استخدام التلميذ كمساعد : Making Student a helper حمين ، هل يمكن أن ترقع الثبات الذي محلك لكي تراه المجموعة " لاحظ أن الثباء حمين يكون تماماً.
- 7 الأدوات: Props يستخدم المعلم أشواء مجموعة ترتبط بالمحتوى المعرفي الذي يتناوله بالشرح.
- 8 التجسيع : An Thorpomrphizing يهدث رخاصة مع الأطفال صمار السن * دعونا الآن لنرى كيف يمكن أن نفذع الأخرين في طريقنا وتصل اللغمة دون أن يسمطا أحد . وأو كان الأسسئاذ / أحصد يمشي خلال البلب الآن ، ويبحث عن أثنياء تبدأ بصوته . فما الذي يجمله يشمر و كأنه في ملزلة .
- و إلى ربط بخوال التلامية: Connecting With Student's Fantasies " لو كان معله مليون دو لار ، فكم تكون مالة دو لار في المبلخ الذي معله ؟ "

رابعاً : حركات الإعتراف Acknowledging

أحــــانا لا وكـــون التلامية متتبهين وليس لذلك علاقة بما يحدث داخل المدرسة أو غور مرتبط بالسط الماهر ، فياك عوامل أخرى خارجية لها وزن كبور في التأثير عليهم ، مثل : عدم رغة المصنوق الحمية في الأوريس هذا الصباح ، والمصال الوالدين ، و مـــبازاة الـــبطولة هذه الطهيرة وهم مشتركون فيها ، وفي نفس الوقت فإن المعلم يحان فيمه لما يحـــــث في ذهلهم . إنه من الصحب أن تعرف شعورهم أي شعور شخص ما يصوت مسعوع ولا يستطيع أن يطرف ماك :

- أعسرف أنكم مشتائين أروية مبارة الأهلي والزمائك اليوم ، ولكني أطالبكم بأن تنحوا هذا
 جانباً الآن ، لأن مراجعة اليوم هامة جداً .
- أعلم جيداً أن لديكم مباراة بعد هذه المصدة مع فصل آخر ، ولكن هناك تشكيلة معتازة
 منكم ، عليكم أو لأ الاستماع للدرس وبعدها نتباذل تشكيل القويق ، فبيا بنا الدرس الأن .
- مــنن المعروف أنه اليوم سيأتي الفيلم الهندي بالتلفزيين ، ولكن إن استمعتم جيداً الدرس وفهمتموه . سألص عليكم أحداث هذا المتهلم بعد شرح وفهم الدرس .
- الكل يشتاق للخروج ومشاهدة ما يحدث من ترتيبات الحقلة التي تقهمها المدرسة اليوم .
 لكسن عليكم درس هام هذه الحصة ، دعونا نهتم بالدرس ثم نخرج بحدها مباشرة لتحقيق مطالبكم .

أحيانا يسأل المعلم " ميسرة " ، ما الذي يدور بخاطرك ؟

يبدو أللك لست معنا هذا الصباح . كل هذا يساعد العطم في جذب انتباء التلاميذ وخروجهم عن حالة التنشين التي تصبيهم .

غامبياً : حركات القول أو الكبيب Winning .

تشبه حركات الفوز حركات القطوع من حيث إنها اليجابية ، وتتجه نحو جذب الانتباء الكثر من لجبار النباء التلاميذ لخبرات التعلم وتلك الحركات تركز التلميذ على المعلم ، بينما تركز حركات المستطوع التسباء التلمسيذ علمى النشاط أكثر ، وتشد هذه الجركات على شخصية المعلم الناجحة للاستغراق في الانتباء ، وسلملة حركات الفوز أو الكدب مصطفة من الأكثر قوز إلى الألل كما يلى :

- التشجيم: Encouragement يحفز المعلم التلميذ على المعل المستمر ، ذلك بنوع من وسائل العموت المختلفة ، و تعبير ات الوجه المتوعة .
- 2 الحماسة : Enthusiasm * هذا موضوع شيق ، ذلك الذي تناولته يا سعيد 000 يمكن للأخرين الكتابة فيه .
 - " المدح: Praise ويقصد به الثناء ، كأن تقول " هذا عمل رائع يا أحمد "00000"
 - 4 المرح: Humor يمرح المعلم دون سخرية بأسلوب إيجابي مؤيد بحيث يمتم التلاميذ .
- 5 التمشيل: Dramatizing أي التحسير بعسورة مسرحية مثلما يمثل المعلم أو يودى أنشطة مرتبطة بما لدرس ، أو يوجه التلاميذ نحو خبرات معينة .

تحليل المطوك الانتباهي .

يمكسن أن نرتب أنواح الحركات المكونة من الخمس فئات على هيئة سلسلة متصلة إلى عدم السلطة أو المعلم السلطة المعلم عدم السلطة أو من حيث قوة الجذب فهناك حركات وفئات في أعلى لهاية السلسلة تمثل سلطة المعلم

وهكذا ، فإن بارلمتر الانتياء يقضمن اكثر واقل تدرج متصل من القهم على طول الصفة الوظيفية ، وتلك الخاصية الوظيفية مي التي تتضمن مشاركة التلاميذ باستعرار في خبرات التعليم ، ونحسن نحسكة من الناحية الوظيفية أن تلك الحركات على الأقل تركز الإنتياء من الناحية المنطقية ، وبالإضافة الله فالانتياء وسيط ضروري منطقي " عقلي " للنواتج الأخرى والذي ترتبط بها الحركات " تحصيل دولقع " ... دولقع "

ولهسذا يمكن ربط تلك الحركات خلال بلرامتر الانتباء المتناسق والذي هو مثمر باللسبة لفهم عملية التدريس .

متصل حركات الاثتياه

سلطة المعلم	ما تشمله من سلملة سلوكوات الانتباه من حركات قرعية	هرکات الالتهاه
4	[- المقاب	
ملطة المملم كبيرة جداً عند القمة وكال بالتريج كلما التجهنا إلى أمثل في كاع السلملة	2 الانفصال	3
4 7	3 - التهديد	هرکات الکف
3 3	4- السفرية الحادة	3
4 -	 التأديب التكيفي - 	Desisting
الا الا	6- الأمر	ceis
12 m	7- الكف الشقوي المحدد	
7	8- الكف الشفوي العام	
H 17	9- السخرية المعتدلة	
10	10- الكف الخاص	
	11− المجموعات المرتبطة	
	12- المنافسة الثنائية	
	13- تحريك المقعد	
f	14- رسالة الأما	
	ا 15– الحماسة	
	16- التذكرة	
	-17 المدح	

هركات	ما تضمله من ساسلة سلوكيات الانتباه من حركات فرحية	سلطة
الانتياء		المطم
	18- الإشارات	
	19- وقفة ونظرة	
	20- يْكِر الاسم	
	ا 21 عرض المساعدة	
	-22 الملامسة	
	23 – الكقرب	
P	24 - الإجفال	
4,	25- استخدام الكلميذ كمثال	
هرکات اثنيظ Alerting مرکات اثنيظ	26- إعادة توجيه الإجابة الجزنية	
E.	27- الكتبيه القبلي	
50 E	28 - الالسهام	
lerd	29~ النظر لواحد والحديث لأخر	
~	30- الجمل الناقصة	
	- 31 - الجمل المتكافئة	
	32- المترتيب العشوائي	
	- 33− الحركة الدا <i>تري</i> ة	
	34-وقت الانتظار	
	35- الاتصال البصري	1
	36- التعرر من التشوية السمعي والبصري	
	37- اختلاف نبرات الصوت	
P	38– الإيماءات	
d,	39- إثارة المضبول أ	
3	40- إثارة الشاه	-
4	41 – النحدي	
20 01	42 استخدام الثلميذ كمساعد	
هرکات التطرع Enlisting	-43 الأدوات	ĺ
Eng	44- التجسيم	1
	45- الربط بخيال المتلاميذ	
هركات	46- الاعتراف	- 1
الاعتراف		-

سلطة المعلم	ما تشمله من سلسلة سلوكيات الانتباه من هركات فرعية	حركات الاتتباد
	47- التشجيع	حركات
[48 - الحماسة	
125	49- المدح	للفوز
1 74	-50 المدح	
لطة الما	51 المرح	
17	-52 التمثيل	

- سلوكيات المعلم للمحافظة على الانتباه داخل الفصل:

يوجسد بعسض السلوكيات التي يليفي على المعلم ممارستها للمحافظة على التباه تلاميذه وعدم تشتشهم ، ومن بين هذه الملوكيات ما يلمي (? : 183) :—

- 1 أن يسبقى المعلم على موقف ثابت وواضع من كل ما يريد أن يوجه التباء الطلبة إليه ، ضمن أمور محددة ، لا يلحقها التمديل والتبديل ، فلا يهملها حيناً ؛ ويوجه الإنطار إليها حيناً آخر .
- 2 إذا لم تكن الأمور الذي تجري دلفل الحصة من الموضوعات الجوهرية الذي تشد انتباء الطائب ٤ وتثير انتباعه ، أمر يفعل توجيه المعلم .
- 3 تسنويع الإنشسطة دلغل الحصة ، من طرح أسئلة إلى إجراء حوار إلى القيام بعمل كتابي على المستورة أو الدفائر ، أو بيان وجهة نظر فيما يعرض من أفكار وأراء ، ولهي استخدام الوسائل المعنلة .
- 4 تـــنويع نــــبرع الصبوت ، أو الصبحت برحة قصيرة من الزمن ، أو تكليف أحد الطلبة (عادة ما سعمه من المعلم ، أو ما سعمه من طالب تقر أو التعقيب عليه.
- إذا لقتــــا الانتــــــاد إلى أمر ما أو فكرة أو هدف أو مقولة ؛ فعلينا أن نركز عليه لقترات زمنية
 متماقبة ، وكافية إذا ما أرذنا أن يكون تطيمناً أمالاً .
- 6 المسمعت برمة بعد طرح أي سؤال على الطلبة ، فني ذلك ما يجلب انتباههم ، ويمتحهم فرصة للتفكور في الإجابة ، فالانتباء لا يضي مجرد غياب الضحة ، وسيطرة المهدو ، وإنما هو ذلك السخور بين عن تناعة ذاتية ، ويوجي داخلي بمقتضى الولجب ، أو للشمور بأهمية للفكرة المطروحة ، وتكييرنا لها والأهميتها .

- 7 إشارة المستمام الطلقة قيما نعرضه من أمور وأفكار داخل الحصة ، ويخاصمة إذا ما التفقيم.
 رخيتهم والنهيتيسن ميوامع .
- 8 إذا كانت علاقة المعلم حسنة مع الطائبة ، وكانت نظرتهم ليجابية للمدرسة ولمعلية التعليم ، قادهم تلك المدرسة ولمعلية التعليم ، قادهم تلك إلى المعلم ، وزاد على إقبالهم على القفاعل معه ، ومن المقوقه أن يوجبه المعلم تتجاه العلية أو لا إلى ما يريده مذهم ثم وقود هذا الالتجاه ويعمل على تعزيزه ، وإدادة أمده .
 - و- تكليف الطلبة القيام بأعمال يجدون فيها المتمة والقدرة على للجازها والتحدي تقدر اتهم .
- 10- أن يقوم المعلم بملاحظة الطلبة ومراتبتهم طولة العصمة ، وأن ينخل فحي روعهم نلك فلا يغيب عن أدهالهم .
- 11– أن يكسون المملم تفسه يقطأ مثنيهاً لما يجري داخل الحصنة ، وعلى وعي يما يدور في أذهان الطالبة حتى يظل هذا التأكير إلى الطالبة يفسل عامل الثاقير والثائز .

- تطبيق عملى على النشاطات التي يستخدمها المعلم لجذب الانتباه

تدريب (1)

هسناك بعض الأساليب التي يلجا إليها المعلمون لتشجيع تلاميذهم على الانتباء انشاطات الدرس ، وضح وجهية نظرك في هذه الأساليب بوضع علامة (×) أمام كل عبارة تقرؤها في الجدول المعروض أمامك أسفاه لتعدد درجة موافقتك على تلكه الأساليب .

درجة الموافقة			3 0 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1
غير موافق	محايد	موافق	الأماليب التي يستخدمها المطم لجذب الانتباه
1			 إخريطة ، مجمعات ،
1			عارض رقمي ٠٠)
			 2 – يشرح المعلم بهدوء ودون الفعال أو عصبية على الطلبة .
1	1		3 - يدون المعلم المعلومات المهمة على المدورة.
1	ĺ		4 - للمشاركة درجة عائية من الأهمية لدى المعلم ويتابعها
1	-		باستمرار .
i			5 – ينادي المطم على الطالب باسمه للإجابة عن سؤال .
. '			6 يضلقي على المحصة روح المرح .
			7 - يتوقع معه كل طالب أن له نصيباً في المشاركة في
-			المناقشة .
	- 1		8 - يعقسب الحصة تطبيق عملي المفاهيم ويربطها المعلم
	1		. الحياة
			9 - يشهع المطم على الاستفسار عن النقاط الغامضة
	}		خلال الحصة .
			10- معاملة المعلم للطالبة معاملة حصلة ودون تميز .
	Ì		11- يسنظم المملسم عملية رفع الأيدي للمشاركة لتوزيع
			الأسئلة بالتساوي.
			12- ينوع المعلم من المعلومات بإعطاء أمثلة جديدة غير
,	ì		موجودة بالكتاب المدرسي ،
1	1		13- يوجه تعزيزاً الطِيأ لتلاميذه (ممتاز ، الشكرك ، ذكي
	.		، عظيم ، أحسنت)
	-		14- يجعمل تلامسيذه علمي علم مسيق بأهداف الدرس
l	1		الرئيسية .

درجة الموافقة			الأماليب التي يستخدمها المطم لجثب الانتباه
غير موافق	محايد	موافق	المسوية التي يستدنها عصم عيد المداد
			11- يخصبص المعلم فترة زمنية لنقل المعلومات من على
			السبورة .
			10- يشمير المعلم باستمرار للنقاط التي يشرحها وإلى
			مكانها في الكتاب ،
1	i		11- يحرص المعلم على أن تكون السبورة منظمة ومرتبة
			بالمعلومات الواضحة .

مراجع الفصل الرابع عشر

أولاً : المراجع العربية :

- ایراهیم ناسر . (1989) . أسس الكربیة ، عمان : دار عمار .
- أسمد رزق ، عسيد اللسمة عبد الدايم . (1977) . موسوعة علم اللغني ، ط1، بهروت :
 الموسسة العربية الدراسات واللشر .
- جابس عبد الحميد جابر . (1989) . سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، الكويت : دار
 الكتاب الحديث .
 - 4- حامد عبد السلام ز مران . (1987) . قاموس علم النفس ، القامرة : عالم الكتب .
- 5- عـادل لحمد عز الدين الأشول . (1987) . موسوعة التربية الخاصة ، القاهرة : مكتبة الأحداد المحدية .
- 6- فسرج عسيد القادر طه . (1993) . موسوعة علم للغين واللحلول اللغيمي ، ط1، الكويت :
 جار سماد الصباح للشر والكوزيع .
- 7- محمد عبد الرحمن عنس . (1996) . المعلم الفاعل والتعريس الفعال ، عمان : دار الفكر
- 8- محمـود عـبد الحليم ملمي . (1991) .علم النفين التربوي المعلمين ، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- وزارة التربية والتعليم . (1992) . المعجم الوجيز ، العينة العامة اشتون المطابع الأميرية .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 10- Doniach , N. S. (1982) . The Concise Oxford English . Oxford University Press .
- 11- Horby, A. S.; Gatenby, E. V. & Wakefield, H. (1963).
 The Advanced Learner's Dictionary of Current English., (2 ^{ad}. ed.).London, Oxford University Press.
- 12- Saphier, J. & Gower, R. (1987). The Skillful Teacher: Building your Teaching Skill, Calisle, Massachusetts.

الفصل الخامس عشر

إثارة الدافعية

- حول مفهوم الدافعية .
 - نظريات الدافعية .
- الدافعية والموقف التعليمي التعلمي .
- وظائف الدافعية في عملية التدريس ،
 - الدافعية في بيئة الفصل .
 - الدافعية واستراتيجيات التدريس .
 - تدريبات حول إثارة الداهمية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل الخامس عشر (إثارة الدافعية)

يعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -

- 1- تحديد مفهوم الدافعية .
- 2- تحليل النظريات التي تفسر الدافعية (المعرفية ، السلوكية ، والإنسانية) .
 - التعرف على دور الدافعية في زيادة فعالية التدريس .
- 4- التعرف على الأساليب التي يمارسها المعلمون لزيادة دافعية تلاميذهم نحو التعلم.

القصل الخامس عشر

إئـــارة الدافعيـــة

حول مفهوم الدافعية

تناول الحديد من علماء اللغص والعربين مقهوم الدانسية . واصطلح على أن الدانعية كرجمة لمصسحطات "Motivation " والتسي تعنى دانمية ، ودفع ، ودانع ، فهاتك اختلاط كبير في استعمال كلمة الدانمية مع بحض المصحطاهات ، مثل : باعث Incentive ، وحاذر Drive ، ورغبة Desire ، ورغبة Tendency ، وحافر (305:3).

- وحاجة Need ، ونزعة Inclination ، ومثل Tendency ، (305:3)

والفظة "Motivation" تستخدع معرماً للدلالة على الظواهر التي تقطومي عليها عملية الحوافز أو الدافع . وفي علم التفس التربوي تعرف الدافعية بالتضويق على أنها ضرب من فن استخدام الحوافز والمحرضات السلوكية بقصد ايقاظ رغبة الطالب في العمل والإهباد ويتضمن منح المكافأة واستعمال المشوقات وحث الفرد على بز أفرانه . (5 : 69)

و مسلك الفاق عام بين النظريات المختلفة على أن الدافع عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويرجيه ويحقق فيه التكامل ؛ فالدافع يتأثر بالمعلمة الداخلية والبيئة الخارجية . (2 · 28)

ويمرف الدائع أيضاً بأنه مثير داخلي يُحركه سلوك القرد ويوجهه الموصل إلى هدف معهن . ثنا إذا اعتبرنا تضيماته قاله يمكن القول بأن الدائع حالة وحسمية أو نفسية لا تلاحظها منظرة الإساس المتنتجها من الاتجاه العام للسلوك المسافر عليها ، وتثير السلوك في ظروف معينة ، ويستمر المسافرة حسن الإساس المسافرة حسن المسافرة حسن المسافرة المسافرة الله يصدن المسافرة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسبة المتناسب

الجــوع (دافع وهو مثير داخلي) الماء	الطمام (حافز وهو موجود في البيئة)
العطش (دافع وهو مثير داخلي)	(ھافز وھو موجود في البيئة)

وكلسور ما يتردد على الألسن مصطلحي دفاع الإلجاز Achievement Motive ويشير إلىسى رغبة القرد وميله لإنجاز ما يعهد إليه من أعمال وواجبات بأحسن ممشوى حتى يحوز رضاء رؤمسانه ليسمل زيادة الدخل والشرقي والتقدم ، والأخر دفاع التحصيل الدراسي Motive ويشير. إلى الدفاع النفسى المتدلل في رغبة التلفيذ ومؤله إلى رفع مستوى تحصيله الدراسي ، يحيست يودى هذا إلى يذل المزيد من الجهد وقضاء الكثير من الوقت المشر في عملية التحصيل بذلك على أعلى ما يستطيع من درجات علمية ويتكثيرات واسب ممتازة . (328-327)

قسدم علماء النفس تمريفات عديدة لمفهوم الدالعية ، ونتج تعددها هذا عن اعتبارات عدة و بما كان من أهمها :

- تركيز المنظريت المختلفين على مظاهر بمينها ، فسلهم من بركز على بعض مظاهر
 المسلمية الاستثارة عند الفرد ، وهذاك، من بركز على كيفية تعامل الفرد سع الأهداف العنوط
 بها إشباع حاجلته العلمة .
- نفستلاف مناهي المتماملين مع مفهوم الدافعية بوصفها مكونا فرضوا ، فهنائك من يركز على محددات هذا المفهوم ، و هناك من يركز على المتاتج المترفقة على القراضه .
- تخسسين هذا المقبوم المقاهيم الخرى متطلقة به ، وتعامل بعض الباحثين مع هذه المقاهيم
 علسى أنيسا ذات معسنى ولحد ، ومن أمثلة هذه المقاهيم : الحلجة، والحافز ، والدائم ه والباعث ، والثوثر ، والاستثارة وما إلى ذلك . (6: 6)

- نظريات الدافعية :

هـــناك ثلاثــة أسئلة عادة ما تُطرح في مجال الدافعية ، وتساعد على توضيحها ، وفهم التجاهاتها ، ومن بين هذه الأسئلة :--

1 -- ما الذي يجمل الفرد عادة يقوم بيست سلوكيات ؟

2 - ما الذي يجعل الفرد يسير نمو تعقيق هدف محد ؟

3 - ما الذي يجمل الفرد يصتر ويلح في المحاولة المستحقيق العدف؟

وسسوف يستم ممالجة الإجابة عن هذه الأمثلة باستسراهن النظريات الرئيسية التي تفسر الدفامية وهي النظرية المعرفية ، والنظرية السلوكية ، والنظرية الإنسانية. (9 - 209)

| - النظرية المعرفية : Cognitive Theory

يسرى أمسحاب النظرية المعرفية أن الدافعية هي البحث عن المعنى والرضا في الحياة وإنسباح العاجات الداخلية لقود . وهم على اعتقاد أن الدامن يستجهبون إلى الإدراكات الداخلية التي تقسيم اديهم تقيجة المُحدث المينية وبناء على ذلك لهم يؤمنون بوجود أسس بيولوجية للدوالع . ودور المعلم عندم تشخيص وإرضاد التلامية .

ب - انظرية اساركية : Behavioral Theory

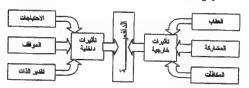
يستظر أمسحاب السنظرية السلوكية إلى الداهية من منظور آخر وهو العثير الخارجي والتعزيز له . والمعلم لديهم له دور كبير مع البيئة الخارجية مع عدم إنكار الاحتياجات الداخلية .

ج - انظرية الإنسانية : Human Theory

وركيد أصحاب السنظرية الإنسانية على الدو الشخصي لذلك فيم علقون مع النظرية المسرفية فيي أمسية الاحتسابات الجوهرية الداخلية رلكن يفصب اعتمامهم الكبير على الإنسان وحاجاته الشخصية مثل : الحرية ، والاغتيار ، وتأكيد الذلك .

دستنتج مصا سبق ، أن الدالمية هي تلك القوي المحركة التي تتطعنا إلى عمل شمن ما ، وتعتمد على عوامل داخلية ، و لغرى خارجية وبالتالي تختلف نظرة التلميذ إلى المدرسة وإلي المعلم حرب في جد أن تلمية يجب المدرسة والمعلم لأله يجد فيها من المثيرات ما يرضى حاجاته وأن يبئة المدرسة سيلة بسيطة مثيرة له ومحركة لدوافعه ، وعلى الجانب الأخر هناك تلميذ يكره المدرسة نظر الأمها بيئة ممكنة ومعلة والمعلم فيها يحمل "كجلاد" .

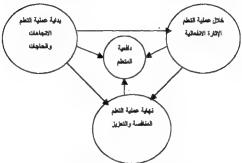
وعلى ذلك فالدافعية Motivation يمكن تمثيلها بالشكل رقم (15 - 1) التالي عرضه:



شكل رقم (15 – 1) يبين ماهية الدالمية

- الدافعية والموقف التعلمي التعلمي

ظل تأثير الدانعية على النعلم موضوع الافتمام الرئيسي بالنسبة لعلماء النص خاصة عدة سنوات ، ولمل السوال ذا القدر الأكبر شن الإمعية النظرية هو : <u>مل تزدياد الدافع يسيل تعلم استجامة</u> معينة جديدة من أجل الحصول على الإثابة الملائمة ؟

ويمــبار : أخرى ، هل يتمام الطالب الذي يكرن لنوة دائم أكثر مما يتمام الطالب الذي لا يكون لديه دائع ؟ لقد أطير حدد كبير من الدراسات أن الاستجابات الجنيدة يتم تعلمها بمحدل أسرع عــندما يزداد الدائم إلى مستويات ممتناة ، ويعد تعلم الاستجابة ، يتوقف أداء الاستجابة على درجة شدة الدائم . 

شكل رقم (15 - 2) الطامس المؤثرة في الدافعية التعلم

هل الدائمية من شأتها أن تصهل عملية التعلم والأداء ؟

لجمعت الأملة على أن نزدياد الدافع فإلى نقطة معينة يسهل أداه الاستجابة الجديدة . (8: 34 - 35

إن وجود دائع عاد الفرد شئ أساسي في عملية التعلم لا يمكن أن تتم بدونه، وعليه فأنسل المواقف التعليمية من تلك التي تصل على تكوين دواقع عند المتعلمين . فالدفامية من أهم أسس التعلم والتسي تكفسى بأن يعمل المدرس على استشارة دواقع المتعلمين وأن يوفر لهم في الدروس المختلفة خبرات تسئير دوافعهم الخالية وتشيع حاجاتهم ورغباتهم .

وقد أدركت التربية المحديثة هذه الناهية الإساسية ، وهى أهمية وجود غرض واضع يدفع التلامسيذ نحو التعلم ، وإذلك تينم بإتاحة القرصة أمام التلاميذ نحو التعلم لكي يشتركوا اشتراكاً لعلياً في الحقيار الهوضوعات والمشكلات التي تهمهم والتي تعس نواحي هامة في حياتهم حتى يشعر كل منهم بدافح حقيقي نحو تحقيق الأخراض المرجوة . وطبيعي أن عمل المدرس لا ينيغي أن يلصرف إلى إشباع دواقع التلانيذ وميولهم الحالية قحسب ، وإنما يجهب أن يممل على نمو ميول ودواقع جديدة تساعد على تكوين شخصياتهم وإكسابهم المعارف والمهارات والاكجاءات المناسبة .

ومسين الممسروف أن الدوافع التي يعمل الفرد تحت تاثيرها أنها التنطيع إما أواية، وهي الدوافسيم الناشئة عن حاجات الهمس المديولوجية كالحاجة إلى الماء والطعام والجنس 2000 إلين، و إسا ثانويسة ناشئة عن فاعال الفرد مع المهتمى ، وأن الدوافع الأولوثة لا تستخدم كدوافع للتحلم في المدرسية وإنما يقمل اللموذ عادة تحت تأثير الدوافع الثانوية . ومجموعة الدوافع الثانوق التي يقطم التلميذ تحت تأثيرها في المدرسة تفطف من فرد إلى أخر كما تفطف عند الفرد قي الدوافة في الدوافة .

و هــناك عدة ومثلال لتحقيق استثارة دواقع المتطمين خلال المواقف التطيمية المختلفة و في :

أ - صواعة موضوعات العاميح في صورة مشكلات تثير الرخية في تحقيقها والوصول إلى حل لها ويسردى تحقيقها والوصول إلى حل لها ويسردى تحقيقها أن حليا إلى إشباع دوانع المنطم ، وكلما كانت عقدة المشكلات ويقيقة الصلة بالقسرد نفسه وتدس عاجاته الحقيقة ، أن كلما كانت وثيقة الصدلة بالمجتمع وحاجاته بالمثل ؛ ... أن يلحلت كثير الانتامية وشجعته على الاعتمام بها ودفعته نحو دراستها بقصد لهجاد حلول لها.

ب - سمياغة أجزاء المنهج في صدورة وحدات تمثل كل وحدة منها موضوعاً أسلساً يرتبط بناهية
 لها أمديتها عند التلميذ أو بالنسبة المجتمع الذي يعيش أبه.

وصياعة أجزاء المنهج بهذه الكيفية يمكن أن يساعد في إيراز دواقع المتطهين . ققد يكون المنهج سليماً من حيث تنظيمه ومن حيث احتواقه على عدد من المشكلات الرئيسية التي تمس هاجات المتطلق المترافقة ، ولكن المدرس بإساعته التصرف يستطيع أن يحول هذه الموضوعات إلى مجرد مائة جافسة المقالسة المتاسبة المتلف التي توضيع أمينها أو بيان المترض للواحي التي توضيع أمينها أو بيان الفرض من دراستها أو غير ذلك من الوسائل التي تستثير دواقعهم

وفي الحقيقة ، أن هذه اللقطة الأخيرة ذلك أهمية خاصة للمدرس . فالفجوة كبيرة بين ما لطالبهم به عادة من تتمية ميول تلاميفدم نحو المادة التي يدرسونيا واستشارة دوالمهم وبين ما يقدم لهم عادة من حقائق ووسائل تمكنهم من تحقيق الدالمية .

ومــن الأساليب التي يلجأ النبها المدرسون عادة ويستخدونها دون غيرهم لتحقيق دالعية التلاميذ نحو موضوعات التعلم على نحو العنسان ما يلي (5 : 144 - 224)

1 - المقاب رالإثابة :

يمتمد المعلمون تكبيرا على العقاب والإثابة ، والعقاب بصفة خاصة كدواقع للتدام والأقصل أن يكون العقاب متنفس عينة السلوك مصدر الشكوى ، ولهي صورة لإسلاح للشيء للذي عوقب الثور من أطبانه فعجز الثلميذ الذي أممل كتابة واجباته في المكتبة حتى ينتهي من كتابة هذه الواجبات عقاب ، ولكنه عقاب يمالج الدوقف نضه أصل للشكوى .

أسسا باللمسمبة للإثابة التي تأخذ شكل الحوافز الدادية والمهدايا أو غير الدادية فهي تستثير المتشاط والحيوية والرغية فمي اتجات الذات والمحصول على الكذير وكلها حلجات أساسية ودوافع جيدة للتعلم.

2 - النواح والرسوب :

زُن السنجاح يشمج التنساط الحقيقسي للطفل ، ويجعل العمل لكثر جاذبية ، ويخمه الى العصمول على مزيد من اللجاح بينما يعمل اللففل على كراهية الثلميذ للمادة التي يفشل فيها .

3 - وهوج الغرض من المادة :

إن وجنسوح الغرض من المادة الشاملية أمام القلامية وساهم في تحقيق دافعيتهم إزاه هذه المسادة ، لهمسا لا شك فهه أنه مما يستثير دواقع التلامية بالنسبة الموضوع معين ، أن يمهد المدرس للمسادة أو الموضوع بمناقشة توضع أهميته والغرض منه وتشير إلى الجوافب التي ترتبط بتطمه أو الفوائد التي تصود على المجتمع الذي يعيش فيه .

بهده الكوفسية يمكن استثارة مهل التلميذ لحو دراسة الموضوع أو المادة المعيلة وتحايق دالموته.

4 -- عبياغة الدروس في مبورة مشكلات :

شمور الإمسان بمشكلة حقيقة تواجهه وتنحدى قدراته دافع للرغبة في البحث عن حلها والتحرف على عليها والتحديث عن حلها والتحرف على مشكلات . والتحرف على شكل مشكلات . والحديثة صياغة الدروس في شكل مشكلات . ولكن ، أغلب المعدرسين يعتمدون على تلقين المادة الفلامية والدادث أن التلامية لا يستطيعون تتبع مدرسيهم طسيلة الوئب عادما يستخدمون هذا الأسلوب ، وبعد فتر، وقل حماس التلامية والتنامهم ويلتغون إلى مهام ألهرى غير الدرس .

5- تعرين عادات نعقع التلمية تمن القيام بأعمال معاثلة :

يمكسن تعقسيق الدافعية نحو المتعلم عن طريق تكوين عادات تتأصل عند التلامية وتكون بمثابة دافع لهم القيام بإعمال معائلة . فلكتساب الخارد عادات معينة وطرق معينة يمكنه أن يتعسرف في أي موقف مشابه . الموقف الذي تعلمه وادوة الرخية في ذلك دون البرب مله .

- زيادة الغيرة بالموشوع المراد تكوين دائع بالتسية له :

نادرا ما يقدم التلميذ على تعلم موضوع لا يعرف شيئاً عنه المجسس التلميذ يتملكه ناحية الموضعوع الذي يعالمه يجعله أكثر ميلا للإقدام على تعلمه وأكثر الله في التقدم نحو استكمال بقية أيغز قه و إتمام عملية التعلم.

7- تكوين الميول :

في علمية استثارة نشاط التلميذ وتشهيمه وطعه للتعلم لا يستطيع المدرس أن يعتمد على الدوافسية الصحاباعية كالمقاب والإثابية أو إثارة التنافس بين التاتميذ ، أو الاعتماد على الدرجات المدرسية ، وهي الدوافع التي تقدمها المدرسة في المادة ، ولا تحقق إلا نتائج وقتية وسطحية ؛ فضلا عن الأمسرار التي تتسبب فيها في الوقت الذي يعتمد فيه أن يعتمد على دوافع للشأم من داخل المتلمية وتكون بمثابة قوة دائمة توجه سلوكه نمو تحقيق إغراض التعلم المطلوبة ، بل يؤدي مصاعدته التلامية في تكوين مهوا يهابية نمو مادته الدراسية دوراً مهماً في زيادة دائسيتهم اللعام .

8- عرض العنث المتنافض: - Discrepant Event

لمسلمها يسمر التلميذ بحدث متناقض كاغز أو مسألة مميزة تتناقض مع خلفيته العمرفية ومطوعاتسه الفيلية لحدث له فقاً معرفياً يجمله في سعى دارب للوسمول إلى هالة الاستقرار . ومن أبطة تلك الإحداث أن يضمع "غفرة موس" عائمة فوق سطح العام العرجود بالمكوب . وقد يكون ذلك علماً على زيادة دالمعية للتاثميذ الدراسة موضوع القرار السطحي .

9- تناول الطراف أثناء العنيث :

تــــزداد دائمـــية التلاميذ في تمام المعلومات عندما يُطعم العطة درسه ببعض الطرائف ، فطـــرفة " السم في حاق باسكور " قد تكون دائماً للتلاميذ نحو دراسة موضوع عن " البكتريا وتكونن اللقاح والأمصدال " في حصحت الأحواء .

- وظائف الدافعية في عملية التدريس:

يمكن القول بوجه عام أن للدوافع ثلاث وظائف هامة في عملية الكتريس ، هي على الذهو (5 : 33 ـ 75)

أ - أنها تضع أمام المتعلم أهدافاً معينة يسعى التحقيقها :

بمعلى أنها تطبع السلوك بالطابع الغرضي . فكل دلاج يرتبط بغرض معين يسعى لتحقيقه ، وهسبب حيوية الغرض ووضوهه وقربه أو بعده حسب ما يبذل اللود من نشاط في سييل تحقيقه وإشباعه .

ويهمنا أن تتمرف على هذه الأوجه المتعلقة بأهمية الغرض وأثره في علم الفرد .

1 - عيرية الغرض :

كلما زائدت هبوية الغرض كلما زاد الجهد المبدول وكلما استمر الكائن الحمي في بذله حتى يحقق الغرض المفشود . فالحصول على شهادة دراسية تؤهل الفرد الحصول على عمل مناسب يعتبر غرضاً حيوياً له أهمية في حياة الفود ومن ثم يبذل في سبيل تحقيقه كل جهد مستطاع و لا بيخل عليه بالجزاء الأكبر من حياته بمضيه في تعلم المواد الدراسية لمهذه الشهادة .

ومن ثم نتيبن أهمية ربط المواقف التعليمية بأغراض حيوية تصى الفرد ، واهتمام المفاهج وطرق الستدريس المخيؤلة بالأغراض الأساسية عنده ، وعلد المهماعة التي يعيش بينها . فمحتويات المسلمج يجب أن تتضمن بصفة أساسية موضوعات وأوجه نشاط لتصل بحياة التلميذ وواقمه وتمس مصسالحة الحقيقية ، وطريقة التدريس يجب أن تهنى على ربط واضع بين مادة الدرس وبين نواحي لها أهميتها وضرورتها عند التلميذ . وإلا أصبح من الصحب توجيهه نحو تعلمها أو إثارة اهتمامه لبغل الجهد في سبيل معرفتها والإلمام بها .

2 – وضوح الغرض :

ليلوغ الديدة تأثيره أيضاً في دفع المتعام نحو بلوغه ، فالعمل من أجل هدف واضع يتجه نحـوه المتعام حتى بيلغه ، بخلاف العمل من أجل هنف غير واضع . ومهما كانت طبيعة الموقف التعليمـــي ، فإله في الأحوال التي لا يعرف التأميذ فيها الغرض الحقيقي لمادة تعليمية ، فإنه سيتجه لحــو أخراض أخرى يسعى لتحقيقها ؛ أغراض لا تتعلق بالمادة ذلتها ؛ لذلك فمن الأفضل أن يتبين التأميذ حقيقة الغرض مما يتعلمه ، وأن يكون هذا الغرض واضحاً ومحدداً .

3 - قرب القرض أو بعده :

مــن الدروس ، ومغها ما يستفرق حواة للشعيد المدرسية واحدة ، ومهيا ما يحتاج إلى عدد من الدروس ، ومغها ما يحتاج إلى عدد من الدروس ، ومغها ما يستفرق حواة للشعيد المدرسية الكها هذا ، ويجها أن نوضيح أن تدرك الملطبة على عاصل تتقورة لمل من أمسها عامل السن ، فالأواطفال على المستفرد في الشائب لأعراض قريبة لمن أهمها إرضاء المدرس أن الآب ، أن التكلمس من الموقف التعلمين في القالب يتحدد الله والقراع منه ، أما الكبار يتعلمون في الغالب لأعراض أبحد تتصل ستقبلهم ، حمائهم .

ب - أنها تمد السلوك بالطاقة وتثير النشاط:

فالتعليم يحدث عن طريق النشاط الذي يقوم به القود ويحدث هذا النشاط عند ظهور دافع أو حاجة تودى إلى الإشباع . فالدوافع هي الطاقات الكاملة عند الفرد والتي تجمله يقوم بنشاط معين ، فقد تستطيع درجات الامتحان كدافع أن تشجع التلميذ وتعده بقدر من الجهد للمذاكرة والتعلم .

ج - أنها تساعد في تحديد أوجه النشاط المطلوبة لكي يتم التعلم:

الدواقع تجمل القرد يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر علمما يقوم القرد بقرامة كساب تحسن الشهر دائم معين كمراجمة درس مثلا أو تحضير موضوع لا ينتبه إلا إلى الأجزاء المنتمسة بممله ؛ ولا يدرك غيرها إلا إلى الأجزاء المنتمسة بممله ؛ ولا يدرك غيرها إلا إلى الأجزاء فلا يتبه بكله . فلابد من إدراك أممية هذا المبدأ في ميادين التدريس والتربية والأمثلة على ذلك كثير ، فالتلفيذ الذي لا يسيدر بقية زملائه في حل التحريفات والواجبات المدرسية لا يكفي أبدأ أن نلومه ، أو أن نقول لمه . إن فقل أمم أن فقل أمدر لله تقيد في طاقعة المربكة والموجبات المناسبة على 20000 ولكنها لا تكفي . و إنما لا يسمد للكهنية التي تحقى لنا أن يبدأ مثل بقية اللاحيذ في حل التعريفات وأداء الواجبات التي يركبط بها بخاصة ، أو بمعلى آخر لابد من توجبه سلوكه لحو لغرض الذي لعمى إليه ، ومن ها ترام المعربة المناسلة المطلوب من التاميذ أن يعارسها لكى يتحقق تصامه ويتصل بلوكه .

- الدافعية في بيئة الفصل المدرسي

تأصب بوينة الفصل دوراً كبيراً في إحداث عملية التعلم والتأثير فيها ، تكلما كانت بينة الفصسل مثيرة كانت أكثر إثارة ادى التلاميذ من غيرها . خاصة أن هناك بهذات للفصول غير مثيرة مثل:البيئة الفصلية في مرحلة التعليم الثانوي العام حيث لا يهتم الللاميذ بها فهي بيئة خالية من الملاقات والإعلانات المائطية. أ...ذا يجب أن يضع المتطنون في اعتبارهم أن بيئة القصل هي بعثابة بيت لهم يجب أن يهمستموا بسه ويجب أن يفخروا به . وهذا يستعفون المعلم أن يلمي روح العمل والتعاون ادى التلاهيذ ويجعل التلاميذ متحايين متقاربين ، بهذا تصبح بيئة القصل لكثر فعائلية ودافسية لدى التلاميذ .

ومن الأشياء التي تؤثر في بيئة الفصل الاتصال الجيد بين المعلم والتلاميذ والعكس فعلي المعلم أن يامي سلوكه الأكانيسي ويفرعه داخل الفصل حتى يأير حماس ودفعية التلاميذ .

ومن الأساليب التي تساعد المعلم على إثارة الدافعية في نفس التلاميذ ما يلي : (9: 216-

1 – تترع المثيرات :

للله الله عدم الله الله عدم اللهات على شمع واحد من شأنه أن يساعد على الفكور والتغير والتارة الدافسية . الحصاص في العمل وعلى الابتكار ، فكلما كانت البيئة مليئة بالعقيرات كلما كانت لكثر إثارة الدافسية . 2- الإمهامات :

وتصدد بهما استخدام المحتمد والمادية والمادة الرأس بالموافقة أو المكس أو الدلالة على المهادية على الإعجاب ، وكذلك استخدام حركة الهد وتعبيرات الجسم مثل : الوجه أو التحرك من مكان الأخر كال ذلك يؤيد من دافعية التلاميذ .

3-تركيز الإنباء :

يست المحلم التلاميذ على التركيز على بعض القاط الميدة في الدرس كان يتول: «ذه القطة مهمة يجب التركيز عليها " أو " هذه المعلومة يجب تدويلها في الكراسة " أو " الكل يجب أن يقته في هذه القطة"

4-تتوع الأساليب:

تستفدم أريمة أساليب داخل حجرة القصل الدراسي وهي :

- أسبلوب السدرين → الفصل : يحدث علاما يحاضر المعلم مجموعة كبيرة من التلاميذ .
 - أسلوب المدرس → التلميذ : يحدث عندما يوجه المعلم سؤالا محددا للتلميذ .
- أسلوب التأسيذ → التلميذ : وحدث عندما يكلف الممام طالب ما بمعل شيء ما
 ويسأل أحد التلاميذ سؤاؤ حول الموضوع -
- أسلوب الثلميذ

 ضافصان و وهذا أسلوب صحب في تطبيقة حديث أن بعض القلاميذ
 ليست الديوم روح القيادة حديث إنتقابهم بعض حالات الخجل عند الحديث إلى الجماعة
 فيجب على المعلم أن يخلصهم من ذلك رويداً .

5-استخدام التوقعات :

أحديانا يكسون المحدمت لمضى سلاح من الكلام في التأثير على معظم الطلاب وجنب انتباهم إلى ما سوف يقوله المعلم وذلك عندما يرى المعلم فوضي داخل القصل ؛ فيصمت ، فإذا يكل القصل في حالة صمت تام أذا يستأنف المعلم حدوثه مرة أغرى .

6-تحركات المعلم:

ونمىـب اهـــتمام الثلاميذ على المعلم وتحركاته أثناء شرح الدرس لأن المعلم يعتبر هو الشخص الأول في القصل ، لذا فتحركاته تلفت الانتباء وتؤثر على الثلاميذ لذا يجب أن يضع المعلم في حسيلله حتى لا وشئت أمر والتباء المتلاميذ ويراعي :

- ☞ أن يتمرك من الشمال اليمين.
- ♦ أن يتحرك من الأمام الفلف.
 - أن يتحرك بين التلاميذ .

إن التحرك من الأمام للخلف أو بين التلامية يجمل المعلم يقلص من دوره ويزيد من دور تلتلامية ومن قطاليتهم مم بعضهم البعض .

والدواقع التي يستخدمها المعلم في القصل تنقسم إلى :

دواقع تستخدم بصورة مستعرة ، ولكترى تستخدم بصورة مؤقلة ويمكن التعرف على ذلك من خلال الجدول رقم (15 – 1) التللي عرضه :

جدول رقم (15 - 1) الدوافع التي يستخدمها قمطم في الفصل

ئم يَصِيْقَةُ مِوْفَكَةً	دواقع يمتك	دواقع يستفدم يصقة مستمرة		
ستويأ	شهريأ	أسيوعيأ	يوموأ	
1 امستمانات آخسر	1 - النشـــــاط	1 امتحانات سريعة	1 – المدح	
العام	المعسيوب			
	لدى التلاميذ			
2 - الانتقال من صف	2 - الـيوم الحر	2 - كتابة مذكرات	2 – شدة الاتتباء	
إلى آخر ،	الذي لا يتقيد			
	بنظام			
3 الحوافز	3 – المناقشــــــة	3 - تقيسيم أسبوعي	3 – الـــــــــــــــــــــــــــــــــــ	
	الحرة	لأداكهم	الراجعة	
	4- تغيير المقاعد		4 الأبتسامة	
			5 - الاهــــتمام	
			بمشــاركة	
			التلاميذ	

وغالسها مسا تتم المشاركة في حجرة الدراسة بين المعلم والتلاميذ حيث يمكن للمعلم أن يوسستنل هسف المشاركة في تعقيق دلفية المتعلم والتعرف على كان واحد من التلاميذ - خاصة في الأمسبوع الأول من الدراسة - وهذاتك مجموعة من التساؤلات يمكن المعلم استخدامها لوثير دافعية المتعلم وهي : (8 - 169)

- → ما الاسم الذي تحب أن تتاديك به ؟
- 🗢 ما نسم مدرستك في العام الماضي ؟
- ما اهتماماتك وهواياتك خارج المدرسة ؟
 - ما الشيء الذي تحب أن نعرفه علك ؟
 - ◄ مل تحب القراءة ؟
- ما نوع الكاتب الآتي تقرؤها أي وقت أراغك ؟
 - مل تقرأ الجريدة باستمرار ؟
 - ◄ ما توع الأقلام التي تجب مشاهدتها ؟
 - 🗢 ما رأيك في التلوفزيون ؟
 - 🗢 ما هي برامچك المفضلة ؟
 - أي المواد الدارسية تحبيا أكثر ؟
- ☞ ما الشيء الذي يبعدك ويخيفك من المواد التي تناور منها ؟

فمن خلال إلهابة الثلاميذ على هذه الأسئلة ، تتبع للمعلم أن يستخدم الاستراتيجية التدريسية الذي تقيد وتثير الدافعية بما يحقق التعلم المنشود

- الدافعية واستراتيجيات التدريس:

نشأ طلاب اليوم في عصر الليكتروني متخم بالتليفزيون ذي العيزالية التي توازى ملابين للجنيهات والمسرح والتاجهات الشاشة والدماب الكعبيونر والاتصال العباشر ونظم استرجاع المعلومات التي التجلم الإلكترونيات الحديثة .

هـذا الجـــ من التلاميذ ليختلف عن أي جيل سابق من تلاميذ المدرسة ، امطدما يدخل التلاميذ إلى الفصل ويدرسون شيئا مثل ارتفاع الميزائية أن الجهاز الهضمي بدون أن يكون لديهم ما يثير حواسهم بشأن هذا الموضوع ، يكون من الصحب نفعهم وحثهم ، أو جذب التباهم لمدة تزيد عن عشر دكانتي . ذا يجب على المحلم أن يقرم يتخطيط موضوعات دراسية تثير الاهتمام وتحفز التلاميذ من أجل التعلم العجيد .

وفيما يلي قائمة ببعض طرق التدريس وفقياته التي يمكن استخدامها لجنب اختمام التلاهيذ وزيادة دافعيتهم ، وذلك على النحو التالمي : (\$: 174)

- ☞ مشروعات خاصة للأقراد والمجموعات.
- ☞ مواقف من المواة يقوم فيها بعمل أشياء حقيقة .
 - التمثيل والمحاكاة .
 - ☞ ألحاب تعليمية .
- 🗢 حل مشكلات حقيقية عامة ، ومشكلات مجتمع المدرسة خاصة .
 - القيام ببناء أشياء حقيقية .
- المناقشة واتخاذ القرارات الخاصة بمشكلات حقيقية .
- ☞ استخدام معدات مرئية حديثة ، مثل : أشرطة الفيديو ،ويرامج الكمبيواتر .
 - 🗢 نقديم مهارات تخيلية للأفراد والمجموعات .
- تقديم الموضدوعات بشكل إداعي ، مثل : استخدام السحر في مجال العلوم البيولوجية و الاجتماعية والرياضيات .
 - ு أمثلة الحياة يمكن أن يتفاعل ممها التلاميذ .
 - ♥ استخدام تخيلي للمعدات السمعية والمرابية التقليدية ،

- تدريبات حول إثارة الدافعية.

ą.
1
-6
0
2
-
70
- 3
1
1

لتك ، على منك ألك إجابات شائمة للأسئلة السابقة؟ قم بوصفها :	4 - يعد عرض پچاباتك على رما
	<u></u>
	ä
	<u> </u>
	ā
	0
	ā

مرأجع القصل الخامس عشر

أولاً: المراجع العربية:

- أسحد رزق ، عبد اللسه عبد الدايم . (1977) موسوعة علم اللغي ، ط1 . بيروت :
 مطابع الثورق .
- 2- لدوارد . ج . مسوراى . (1988) . الدافسية والانفسال . ط1 . ترجمة أحمد عبد العزيز
 سلامة . القاهرة . دار الشروق
 - 3- حامد عبد السلام زهران . (1987) . قاموس علم النفس ط2 ، القاهرة : عالم الكتب .
- 4- فرج عبد القادر مله . (1993) . موسوعة علم النفس والتحليل النفسي علم الكويت : دار
 مساد الصباح .
- -5 محمد حامي المليجي رآخرون . (1988) ، علم اللغين التعليمي كلية التربية ، جامعة الإسكندرية . حسم ص : 214 224 .
- 6- محيى الدين أحمد حسين . (1988) . دراسات في الدافعية والدواقع . ط1 . الإسكندرية :
 دار المعارف.
 - -7 يوسف قطامي . (1989) . سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي . عمان : دار الشروق .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 8- Callahan , J.F . et. al.(1992) . <u>Teaching in the Middle & Secondary School</u>, (4 rd. ed.), New York: Macmillan. Publishing Company
- Moore , K.D. (1995) . <u>Classroom Teaching Skills</u> , (3 rd. ed.) . New York : McGraw – Hill.

الفصل السادس عشر

توجيه التعزيز

- -- مفهوم التعزيز .
- أهمية التعزيز .
- أنواع التعزيز .
- نظم التعزيز .
- جداول التعزيز ،
- سوء استخدام التعزيز .
- بدائل التعزيز الموجب.
- الفرق بين التعزيز والعقاب .
- تدريبات حول سبل توجيه التعزيز .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل السادس عشر (تسوجيه التعزيز)

بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : --

- آ تحدید مفهوم التعزیز .
- التعرف على أنواع التعزيز .
- 3- تحديد أنواع المعززات الموجبة .
 - 4- كيفية اختيار المعززات .
 - 5- تحديد أنماط التعزيز .
 - 6- التعرف على جداول التعزيز .
- التعرف على وسائل فعالية استخدام التعزيز .

القصل السادس عشر

توجيسه التعزيسسز

- مفهوم التعزيز :

لا تسزال قضية التعزيز من وجهة نظر النفسانيين Psychologists والتربيين محالات التربية والتربية ويشتى مجالات التربية ويفاصة تربية الأطفال وترجيههم .. ولأن الأعمال التي تجلب السرور تميل التكرار ، وهذه هي الطبيعة البشرية (36:55 فإن المتعزيز دوراً هاما في اكتساب السلوك Acquisition of هي الطبيعة البشرية رخداً فيما لكتاب السلوك Behavior والتعلم حين ، فإن هذا الشيء سواء اكسان هدفاً محسوساً أو عمل حدث أو إلخ ، فإنه يعمل كمعزز لهذا التلميذ وعلى أله عالى معزز تلميذاً لهذا الناميذ وعلى أله حال معزز تلميذاً لا لا ننسى أن أي سلوك يتكرر – ملائم أو غير صلام م

ومصطلح التعزيز في اللغة الإعجليزية يعنى Reinforcement ولقد تناول مفهوم الستعزيز العديد من الدراسات والبعوث وتم صياغته بأكثر من طريقة ، ولذلك يعرف بأنه عملسيه زيادة تكرار حدوث سلوك قليل التكرار أو الإبقاء على درجة تكرار سلوك كثير التكرار (3-21) أي المكافأة على السلوك المرغوب من الطالب (5-26).

و هــناك العديد من المصطلحات التي ترتبط بعصلح التعزيز ارتباطا وثيق الصلة مما يحدث داخل الفصل ءومن. أهم المصطلحات ما يلي :-

ستثارة المجهودات والقدرات الخاصة بالفرد	🛘 التشجيع : Encouragement ويقصد به ا	נ
	لأجل أداء عمل معين (247:5) .	

 [□] العقاب : Punishment وهي عملية تقليل معدل تكرار مدلوك معين

[□] المدح: Praise وهــو تعزيــز الفظي موجب بعد أداء الممل ، وليس أثثاء وإلا صار تشجيعا وهذا هر الفرق بين المدح والتشجيع ، والحبارات التالية هي عبارات مدح : أن تقــل : "لجابــة صمعيحة " ، أو تقول:" ولد معتاز " ، بينما المبارات التشجيعية التي تُمطـــي أثناء الممل مثل: " استمر في الممارسة " ، " لا تتوقف " ، " أذا واثق من أنك تستطيع حل المسألة " .

- أهمية التعزيز :

إن للتمزيز داخل القصل الدراسي أهمية كبرى في تيسير التعلم وتحسين مخرجات التحريس ، وليس هذا من فراغ بل يرجم لمحة نقاط ، وهي على النحو التالي :-

- يــزداد الالثماس في الخبرات التعليمية عن طريق المشاركة وزيادة الانتباء معا ييسر
 عملية التعلم .
 - 3- يساعد التعزيز في حفظ النظام وضبطه داخل الفصل .
 - 4- نتيح مهارات التعزيز للمعلم أن ينمي إمكانياته كإنسان ، وكقائد للعملية التعليمية .
 - يعقز التعزيز المعلم لدراسة خصائص المتعلمين (1: 246).

تسؤدى إثابت السلوك للعرغوب إلى الزيادة من احتمال حدوثه ، فإثابة أو عقاب سلوك تلمسيد مسا يمكن أن يكون له تأثير قوى على حدوث هذا السلوك من قبل التلاميذ الأخرين .

- أنواع التعزيز:

يمكن أن نستنبط من تمريف التعزيز هدفين هامين ، ومن الممكن تطبيق إجراءين لتحقيق أي من هذين الهدفين :

أولهما: بل وأكثرها شيوعا هو الذي يتضمن اقتران المشاركة في السلوك المرغوب أو مسترى الأداء براقعة مرضية أو سارة كأن يقدم الطفل المتوحد Autistic Child قطعة من طعامات المفتصل حين يقوم باستهابة لنظية مرغوبة كان يقول: "أمي " إذا رأى صورتها فالمصمول على الطعام هذا الأثر المرغوب ازيادة تكرار حدوث السلوك المرغوب، وعلى هذا بسمي هذا القمل " تنبع الطعام " بالتمزيز المرجب المعام المسئول عبن زيادة تكرار المهنف " لقطعة ذاتها " بالمعزز المرجب العامة ذاتها " بالمعزز المرجب . 35 ويسمى الشسيء المسئول عبن زيادة تكرار الهنف " لقطعة ذاتها " بالمعزز المرجب . 35 . Positive Reinforce

فالـتعزيز العوجب يصدث حيسن يستخدم المعلم مثير مكافئ Rewarding Stimulus لـيحفز سلوكا فعلا ما . والمكافأة إما غير مادية كالدرجات والمدح والعصمول على لقب " الله " الله " الفصل .

أصا الإجراء الثاني : فيتضمن اقتران المضاركة في السلوك أو مستوى الأداء وذلك بإزالة الأحمداث التي تكون في النالب غير سارة ، أو إزالة التهديد المرتبط بمثل هذه الأحداث ، فالحمد المثال الطالب القلق قد يكون متخوفا من الأبوين ، فإذا كان الإبقاء على مستوى ملاتم من الاستنكار لأجل الأبوين ، فإذا تجنب القاميذ هذه النتيجة المتوقعة أو غير السارة في نفس الوقت فإن التهديد بدعى التعزيز السالب Negative Reinforcement ، ويسمى التهديد ذاته بالمعزز السالب Negative Reinforcement ، ويسمى

فالـــتعزيز المـــالب يتضمن إقصاء القلاميذ عن مثير غير سار إذا أدوا الملوك المـــرغوب بشكل ملائم ، كأن يسمح للتلاميذ بأن يذهبوا إلى أماكن غير متخصصة للمعل حتى يستعدوا ويهذا كل واحد ويشاركوا في العمل تارة ألهرى .

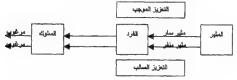
مما سبق نجد أن هناك نوعين للتعزيز هما :

Positive Reinforcement – التعزيز الموجب – 1 2 – الثعزيز المالب – 2

ومن خلال نوعي التعزيز نجد ما يلي :-

- يستكرر حدوث تعزيسز موجب الملوك غير ماثم أهوانا داخل القصل بشكل غير مقصسود، ويسرجع ذلك اللغم المحدود من المعلمين إلى ما يعده القائديذ مكافأة ، الذا يجب على المعلم أن يشخص المعززات المختلية حتى يدوم أي سلوك غير مرغوب .
- □ يحدث دائما خلط بين التعزيز السالب والعقاب الذي لا يعطى للطالب أي مجال للختار .
- □ الستخزيز سواء كان موجباً أو مثالباً ، هو أداه فعاله لدفع التلاميذ ، ويؤدى إلى زيادة بعسض السلوك المرغوب ، وحيفها يترقف المعلم عن المعزيز ، فإن المسلوكيات غير المرغوبة تكون للد توقفت في الأعلب الأحم .

□ مصـطلحان موجب وسالب لا يحويان أهمية تسبية قهما خير مترادفين لجيد وسبئ ، ولكن تشـير هذه المصطلحات إلي اتجاه الاشتراط بين السلوك " الهدف وعاقبته ، ويمكن توضيح ذلك كما هو موضح بشكل رقم (16 - 1).



شكل رقم (16 - 1) يبين نوعي التعزيز الموجب والسالب

يوضى الشكل رقم (16 – 1) المابق أن التعزيز الموجب ببساطة عبارة عن إعطاء مشير مار للفرد عند حدوث السلوك المرغوب المستهدف ، وعلى النقيض يعنى السقريز المسألب مجسرد منع مثير منفر عن الفرد عند حدوث السلوك المرغوب بشكل مرضى.

- أنواع المعززات الموجية:

الستعزيز الموجب يتضمن عدة ألواع من المعززات الموجبة والتي يمكن نقسيمها إلى (3: 350–356) ما يلمى :—

(1) المعززات الأولية: Primary Reinforcement

يوجد لمعظدم الكائنات الدية هاجات أساسية بيولوجية واجتماعية وتسمى هذه الأحسياء والأحداث التسي تفي طبيعها ببعض من هذه الحاجات بالمعززات الأولية عير شرطية "بمعنى أن العلاكة بينهما وبين إشباع الحاجات علاقة فطرية غير متعلمة ، حيث إن الشخص الجائع ليس بحاجة لأن يتعلم أن الغذاء سوف يلطف من الجوع ، وسوف ينهمك فحى سلوكيات متعددة تؤدى للحصول على الطعام ، ويتوفر لمعلم الفصل معززات أولية مستحدد رغم أن غالبيتها تختلف با ختلاف الأهراد والسلوكيات المرغوبة المتضمنة ، فلقد شبت أن المعززات الصائحة للككل " المأكولات " فمائة جداً وذات أهمية للأطفال في عصر ما المدرسة في حين أنها ليست فعالة للأطفال الإكبر سنا والراشدين .

أما الماديات كالكتب واللسب 0000 فتمثل ندطأ كمو من المعززات الأولية والتي تناسبب كسل الأعسسار ولكن يعييها لفتلاف الأمراد حيث يُلها تعتمد على العيراث اللقالمي والاجتماعي للفرد موعلى المعلم أن يصل إلى تشكيلة واسعة من العاديات .

ويمثل القبول الاجتماعي معززا أوليا لهالا من الناحية النفسية وذلك للإبقاء على مسستوى مسسحى نفسي لاحترام الذلت تعلوة على أن الأحداث غير المادية التي تشبع هذه المحاجة من بين المعززات تكلفة وأعلاها فعالية داخل القصل .

وتمثل المعززات الأولية المتيارات مرضية كنتائج السلوك الفعلي بشرط أن يمتلك المطسم التحكم الكافي في تيسير وجود هذه المعززات وعلى ألي حال يجب أن نذكر أن أي مصرز مهما كان أويا مع طالب معين في سياق معين أن يكون فعالا لكل الأفراد في كل الميثات .

(2) المعززات الثانوية

إذا استجاب الفرد للمعززات الأولية فقط ليسهل فقط تفسير كل أتماط سلوكه ، الكليه يمسل بجد لا ليحصل على أشياء حيادية الكليه يمسل بجد لا ليحصل على أشياء حيادية الكليه يمسل به اليحصل على أشياء حيادية كتكسب بطريقة أو بأغرى خصائص التعزيز المرغوب فيها ومثل هذه الأشياء أو الأحداث تسمى معززات ثانوية " مشروطة " أي أن العلاكة بيلهما وبين إشياع المعاجة علاقة متعلمة مياشرة عاجب أو مدن المثيرات الخيادية لها ناشئة عن نزوات الخيرة الشخصية أو عسن بنية المجتمع . والإهناح أثر الخبرة في اكتماب مثير حيادي صفة التعزيز ، نفترض عن بنية المجتمع . والإهناح أثر الخبرة في اكتماب مثير حيادي صفة التعزيز ، نفترض بين الطفارة يقدم لها الخذاء يوميا مشرف يرتدى نفس الزي الأزرق ، يحدث القران بين الطمام " مثير أو معزز أولي " والمون الأزرق" مثير حيادي " قد يكسب المون صفات تعزيزية تظهر في عمل الفائة للحصول على أي شئ أذرق "

رغم أنسه لسيس للمعلم أي سيطرة على الأشياء المعايدة التي تكتسب صعفات تعزيزية نتيجة الخبرة الشخصية أو بنية المجتمع فإن المعرفة بوجودها ذات قيمة عالية حيث تستخدم كبدائل معقولة للتعزيز الأولى ومن ثم وجب الاحتفاظ بسجانت تفيقة وموضوعية للنستانج التي تستقي سلوك التلميذ بوما بعد يوم وحيث إن استخدام المال كمعزز المحصول على جهود لكاديموة أو سلوك قصلي أخلاقي قد يكون غير مناسب لمعظم النظم المدرسية أقدد ظهر نظام حديد لاقي نجاحا هائلا وهو ما يسمى " ينظام الترفير الرمزي " Token (هو ما يشمي " ينظام الترفير الرمزي " عالمها أشياء رخيصة ومحايدة مثل: قطع المغشب

والبلاسستك فسي شكل رموز نموذج أو تذكارات 0000 وتمسمى الرمزيات Token رئابة المسلوك المسرغوب وهذا يعتمد على مستوى السهارة وصعوبة السلوك نفسه عند التلميذ . ومسئال على ذلك ، يمنح تثميذ – عصره خمس سنوات رمزيات إذا جلس ملتزما لمدة 15 دقيقة بينما يحصل المرافق على نفس العدد إذا جلس ملتزما لمدة 36 نقيقة وهكذا .

لذا يجب على المعلم الذي يستخدم هذا النظام - نظام التولير الرمزي - أن يراعى أمرين :

الأول : الزيادة التدريجية في تكرار أو جودة سلوك ما ضرورة للحصول على تذكارات وذلك من أجل تقليل وجود التذكارات تدريجيا .

المثانسي : إحــداث تزامـــن بيــن تقلـــيل التذكارات وزيادة وجود القبول الاجتماعي أو المعززات الطبيعية الأخرى .

ويمكن للمطلح أن يستخدم شكلا آخر من أشكال التعزيز الثانوي وهو 1 عتماد المسززات الرمزية والمعنوية Symbolic مثل: كلمات الإطراء وعبارات القبول الاجتماعي رغم أنها ألمل ألهمية من الرمزيات إلا أنها نتماشى بمض عيوبها وهي معززات اجتماعية فعاله إذا استخدمت في سياق ملاكم .

و لا ننسسى أن نؤكسد على أن أهمية المعززات الرمزية في زيادة حدوث سلوك أكاديسسى منفقض التكرار هي أهمية محدودة «ولكنها تكون ذات نتيجة فعاله التصرف قبل الاجتماعي Pre-Social في الفصل مثل الاقتران المتناغم بين المدح والتقدير العام للسلوك المؤدب من ناحية وتقديم تذكار مناسب يحمل شارة " مواطن صالح " من ناحية أخرى مما يكسب الرمز بعد ذلك صفات تعزيزية للسلوك قبل الاجتماعي .

(3) معزز ات النشاط Activity Reinforcement

يستند هذا النمط اللي مبدأ " بريماك " Premack والذي صاغه بالشكل التالمي " الفعل ما أريدك أن تقمله كمي أسمح لك بأن تقمل ما كريد " ⁽⁶⁾ ؟

First What I Want to do , Then you can do What you Want to do

بمعنى يعزز الآباء السلوك الأكثر تقصيلا لهم عن السلوك الأثل تفضيلا . فمعظم الآباء ينهكون أبناءهم في القيام بالأعمال المنوطة بهم إذا كان الأبناء يرريدون منهم شيئا ما للمصول طيه .

ويستلزم تطبيق هذا المبدأ - مبدأ بريماك - إلمام بالسلوكيات الفقضلة لدى التلاميذ وتكرار ها حيث يستخدمها لتعزيز السلوكيات الأقل اهتماما فمن يقوم بتكملة الواجب المغزلي بأخذ تذكاراً ما ثم يستيدل بالتشاط المحيب له . من هنا يجب على المعلم أن يقدم تفضيلاته الشخصية كمعززات رغم اعتمال حدوث تطابق بينها وبين تفضيلات التلاميذ .

- اختيار المعززات Selecting Reinforcement

ويمد الاهتمام معززا فعالا لمعظم التلاميذ ،وقد يكون لفظيا أو غير لفظي كالجمل أو إشارات القبول ويجب الحذر عند إظهار الاهتمام بالتلميذ ،ويعد النقد أحد أشكال الاهتمام وقد يسمع بعض الطلاب القصرف تعمدا للعصول على اهتمام سالب .

وبالنمنية لاختيار المعززات يحتل " مبدأ بريطالك " مكانة عالمية في الإرشاد لاختيار التعزيز الأكثر فعالية حيث يقرر كما أشرنا أن النشاط العفضل هو معزز فعال بشكل خاص للنشاط الألل تفضيلا .

ويملك المملمون المديد من الممزرات التي يمكنهم استخدامها في تفاعلهم البومي مع الطلاب فهم يملكون الدق في فتح الامتيازات والمكافات المادية وأرقات الغراخ والسماح بالتحدث والإعفاء من الأعمال والاختيارات ، أو حتى مجرد مدح التلاميذ مقابل عمل متقن⁽ 26:52)

أنماط التعز بز

هــناك أنماط حديدة التعزيز تستخدم بشكل نموذجي ، وأكثرها لعالية في موقف معيــن يترقف على بعض المتغيرات ، مثل:مستوى الصف ، طبيعة التلميذ ، نشاط التعلم ، المعلم نفسه ، ومن أكثر الأنماط فعالية ما يلى :

verbal Reinforcement : التعزيز اللفظى - 1

يحـدث التعزيز اللفظي حينما يتبع المعلم استجابة التلميذ بشكل معين من التعلبيق الإيجابي كأن يقول :

- ه كلمة ولحدة ، مثل : "مدهش ، رائع ، معتاز ، صحيح"
 - کلمتین ، مثل : " اقتراح جید ، فکرة مدهشة ،"
- مجلة ، مشسسل : " أنا معجب بإجابتك يا أحمد ! كيف توصلت إلى هذا الحل الرائح يا حسام ا وتتأثر الكلمة المنطوقة دائما بنعمة الصوت ، وسرحة الإثقاء ، والتركيز على المقاطع ، ودرجة علو الصرت وحدته ، وهو ما بطلق عليه في اللغة الموازنة ، فكلمة نعم قد تعبر عن القبول أو الاستثمار ، والاستملام أو اللامبالاة . ويجب على المعلم ألا وفسرط في استخدام المعززات اللغظية حتى لا تقد فعاليتها ويالمثل لا يجب تعزيز كل الاستجابات وإلا فقدت قبيتها ، وقد ينيد المعلم أن يسجل صوته عند تحليل السلوك اللغظي ومن ثم تعديله . (251 - 253).

ويعسد اسستخدام أفكار الطالب - رغم إهمال المعلمين له - أحد أشكال التعزيز اللفظسي ذات الفعالسية : والتسمي تبين للتلاميذ أن ما يقولونه له أهمية وهذا يزيد من درجة مشاركتهم في الفاعل .

2 - التعزيز غير اللفظى: Nonverbal Reinforcement

يشير التعزيز غير اللفظي إلى استخدام فما بدني ليمث رسالة قبول لاستجابة أو عصل ما ، ولا يجب إهمال استخدام هذا الدوع من التعزيز في الفصل ، حيث إنه قد يكون أكسر فعالية من التعزيز اللفظي ذاته ، فالدراسات والبحوث أسفرت عن أنه عندما تغتلف الرسالة اللفظية عن الرسالة غير اللفظية فإن التلاميذ يميلون للاستجابة إلى الرسالة غير اللفظية ، ولا يستطيع أحد أن يفصل بين اللفظية لأن السلوك المادي وسلوك المعلم مزيح من اللفظية ، ويكون القصد من تقليل استخدام المعززات اللفظية أن يتمكن المعلم من اللفة غير اللفظية من ويكون القصد من تقليل استخدام المعززات اللفظية أن يتمكن المعلم من اللفة غير تعبيراً عسن انتشبجيع والإيحاء بأن الإجابة تسير في طريقها الصحيح ، ومن ثم تعززت على المعلم استخدام هذه اللغة ليعير بها عن المشاعر والألكار المختلة .

vicarious Reinforcement : التعزين غير المباشر - 3

وستملم الأفراد بملاحظة الأخرين ، فإذا لاحظوا الأخرين يعززون أفعالا سلوكية معينة قابهم يميلون للتصرف بنفس الطريقة إذا كان العزيز مرغوباً بالنسبة لهم، ويسمى هذا التعزيز " التعزيز غير المباشر " فعلى سبيل المثال لو أن طالبا ما امتدح على سلوك معين وكسان الطالسب الأخر يرغب في نفس المدح من المعلم فإن هذا الطالب الأخر سيتصرف بنفس الأسلوب ليحصل على نفس التعزيز .

وهسناك أمسئلة عديدة على الاستمال اللعال للتعزيز غير المباشر مقاء" يعجبني أسلوب " منال " في رفع يدها قبل التحدث " أو " كان تعزيز " هسام العامي رائما" أو " تستحق ريها أم التقدير على أدائها الواجب العنزلي " وهذا النوع من التعزيز يكون فعالا أكثر مع التلاميذ الصغار ، وقد يستخدم بغمائية مع التلاميذ الصغار ، وقد يستخدم بغمائية مع التلاميذ المعزر عين المباشر فعال دائما في تدعيم السلوك المرغوب ، ويجب اغتيار المسزرات بدقة مع استخدام التعزيز غير المباشر لتعليم سلوكيات جديدة ، وتدعيم أهرى كديمة .

Delayed Reinforcement : التعزيز المؤجل – 4

يعزز المطمون التلاميذ فوريا بعد حدوث السلوكيات المرغوبة ومن الأقضل أن يصرز التلامسيذ على عمل مبكر ، مثل : أن توجه سوالا داخل القصل لتلميذ معين أظهر معسرفة مسسيقة فسي جزى معين من المائة ، ويعرف هذا التعزيز على الأعمال المبكرة بالسقعزيز الموجب ومن خلاله يمكن توضيح أن الأعمال والمساهمات لا تنسي ولكنها تبقي ذات أهمية مستمرة .

5 – التعزيز المشروط: Qualified Reinforcement

يطلق على التعزيز المقيد التعزيز الجزئي أو التحفظي ، ويحدث التعزيز المقيد حيساء تعزز فقط الأجزاء المقبولة من فعل المتلفيذ أو المحاولات ذاتها ، مثلا : حين يقع تلمسيد فسي خطأ على السبورة . فيمكنك أن تعزز حقيقة أن المخطوات صحيحة ، أو تعزز المجهود الطيب للتلميذ أو تعزز طالبا ما لتقديمه فكرة شائقة حتى ولو لم تقصل بالموضوع مصل النقاش . وتعتبر تقنية التعزيز الجزئي فعالة حيث تستخدم لتقسع مجالا رحبا للتلاميذ الشجولين والطلاب الألل الهماكة في مناقشات القصل (5: 240).

- نظم التعزيز : Reinforcement System

وحاج المطبع إلى استخدام نظم تعزيز منهجية بشكل أكثر مثل : نظام التعزيز الرسنزي Token Reinforcement System حرست يحصل التلميذ على عدد معين من الرسنزي Token Reinforcement System حرست يحصل التلميذ على عدد معين من الرسنزيات ، كالنقاط والنجوم والشارات والفيشات المالية ويختلف هذا المعدد حسب مستوى التلميذ الستبدال هذه الرمزيات بالمكافىات المادية والممعنوية مثل: الوقف الحر أو ألفة القصل، ولهذا يستطيع المفرد أن يقدم كالمه من المكافئات المكافئات المكافئات المرغوبة بشكل هنفيل من الرمزيات ، أما المكافئات الأكثر قبولا فتقدم مقابل عدد أكبر من الدمزيات ، أما المكافئات الأكثر قبولا فتقدم مقابل عدد أكبر من الدمزيات ، أما المكافئات الأكثر قبولا فتقدم مقابل عدد أكبر من الدمزيات ،

- جداول التعزيز : Schedules Reinforcement

يمت بر اغتسيار المصرزرات المالائمة ضروريا جداً ولكنه ليس شرطاً قبلياً كافياً لإصداث تعديل قمال في السلوك وبجب على المعلم أن يضع في اعتباره طبيعة الارتباط المصدوعي بيسن الهدف والنقوجة بمعنى أن يأخذ في اعتباره درجة وجود التعزيز ومقداره المصدد ويجب على المعلم أن يتوح سلوك الثلميذ المرغوب بتعزيز فوري ، فكلما طالت مدة تأخير اتباع التعزيز السلوك المرغوب من الثلميذ ، - قلت احتمالية تكرار السلوك فتكرار المتريز على تقدر كبير من الأهمية في نظرية التعزيز .

لسذا ، حسد الباحثون السلوكيون طرقا عديدة اتقديم المعززات تسمى " جداول الستعزيز " يقسيد كسل جدول علاقة (استجابة – معزز) ويتميز بنمط خاص من السلوك المعزز . ومن هذه الجداول أربعة أنواع وذلك على الفحو التالمي (3: 354-355).

The Fixed - ratio Schedule : (الثابتة) جداول النسبة المحددة (الثابتة)

تتاح المعززات بسهولة بقد صدور عدد معين من السلوكيات المرغوبة ، ويوضح
هـذا الشــكل أكــثر الأشكال أهمية لجداول النسبة المحددة ويطلق عليه " التعزيز المستمر
ويســمي هكذا بسبب علاقة واحد لواحد بين الأهداف والنتائج ويعد جدول التعزيز المستمر
أكثر مناسبة حين يكون اللسلوك المستهدف منعدما أو نادر التكرار ونظرا لأن أي كانن حي
كد بمل عادة من كل المعززات رغم أنها تكون الأكثر فعالية إذا أصبح الموصول إليها سهل

المسنال بدرجة واضحة ، ولذا وجب على الفرد ألا بيقي علي التعزيز المستمر بعد اللحظة التي يصبح عندها السلوك المستهدف حادثا بمعدل ثابت .

وتستقدم جداول التعزيز المستمر في المراحل المبكرة من التعام ، ويمجرد أن يستقر السلوك المرغوب من الأنضل أن تستقدم جداول التعزيز المنقطع " المتناوب " بمعنى أن تعزز الاستجابات دائما ولكن ليس بعد كل حدوث المساولة المرغوب .

(2) جداول الفاصل الزمني المحدد: The Fixed - Interval Schedule

يمسزز التلميذ تعزيزاً مشروطا بحدوث عدد من السلوكيات المرغوبة كما أنه قد يعزز باشتراط هدوث سلوك مرغوب بعد مرور فترة محددة من الزمان ءومن الأمثلة على نشك التلميذ الذي يقضى وقتا أكثر محدقا من النافذة ويلاعظه المعلم وقيام المعلم بملاحظة التلمسيذ كمل فاصل زملي قدره خمس دقائق من فترة القراءة داخل الفصل ءوكما قد تكون الملاحظة بالتعزيز عن طريق الترتيب على الرأس كل فاصل زمني محدد .

وليمبّ جداول الفاصل الزمني مناسبة دائما لاكتساب سلوكيات جديدة ، وإنها أهياناً تمساهد على توليد واستيقاء معشويات منخفضة ومعتملة من الأنشطة النادرة المدرث على وجهة خاص ، حيث لا يكون المعلم قادراً على رصد كل مثال من السلوكيات المستهدفة في جداول النسبة المحيدة .

ويوجد لجداول الفاصل المحدد عيبان هما :-

الأول : مـــا لوحـــظ بالنسبة لحساسية جداول النسبة المحددة للانطقاء السريع إذا منعت القوائح المعزرة بشكل فجائي .

الثاني : هو النصط المميز الذي يميز سلوك الفاصل الثابت إذ الكائن الذي يعتاد على التعزيز المشسروط بحدوث سلوك معين عند نهاية فراصل زمنية محددة ، قد يفهمك في ذلك السلوك فقط عند نهاية الفولصل الزمنية أن قريها .

(3) جداول النسبة المتغيرة: The Variable -- ratio Schedule

ولفضل المعلم أن يعزز عددا مناسبا من الاستجابات بدلا من أن يعزز عدد كبير
مسلها ، وذلك يتغيير النسبة بين الاستجابات والمعززات مثل بعض المعززات العادية أتى
تكسون مشروطة وإجابة الطالب الصحيحة على أسئلة المعلم الشخصية موقد تكون إجابة أو
إجابتان صحيحتان كاليتين للعصول على المكافأة . وقد يحتاج الأمر المعاني أو عشر إجابات
صحيحة ، وفي المتوسط يكون التعزيز موافيا بعد كل خمس إجابات بعونها فالتلموذ لا يعرف

وتعدنا جداول النسبية المعتفرة ببعض العموزات عن جداول اللسبة المحددة المستاظرة لهما أهدها أنها تحدث معدل أعلى من الاستجابات بشكل عام ، والأفراد الذين يسؤدون بعض الألمال في جداول النسبة المتغيرة يظهرون توقفات وجبزة وقليلة لمد يعمر بيسن السلوكيات هذه الميزة تجمل تلكه الجداول مفيدة بشكل خاص لعديد من السلوكيات المسمسانية المسرخوية مسئل:إكمال الواجب المنزلي ، والمقاعلات الاجتماعية بين الزملاء ومعلمهم ، كما يعتبر أكثر مقاومة للالطفاء من جداول النسبة الثابتة .

The Variable -- Interval Schedule : جداول الفاصل المتغير (4)

يجب أن تتوزع القواصل الزمنية بين التعزيزات مثلما يجب أن تتوزع عدد الأهداف المطلوبة للتعزيز ، وتكون جداول الفاصل المقدير القبول الاجتماعي مناسبة تماما المتفير القبول الاجتماعي مناسبة تماما المتفير فالقلميذ فالقلميذ الذي يقضى أن يقوتم الذي المناسبة على حدة لبعض الوقت ، وشماني عشرة دقيهة على أهزاء بدلا من أو دقيقتيسن فقصط ثابت سخمص دقائق سم الإبقاء على فاصل زمني ثابت مدته خمص دقائق سم الإبقاء على فاصل زمني ثابت مدته خمص دقائق سم الإبقاء على فاصلات أعلى محدل في سلوك القسراءة من جدول الفاصل الثابت أكثر ثباتا واطي مقاومة للاتطفاء مما يجمله مفيلاً بشكل الفسراءة من جدول الفاصل الثابت أكثر ثباتا واطي مقاومة للاتطفاء مما يجمله مفيلاً بشكل إذا ارتبط بسلوكيات أكاديمية ذلك أهمية طويلة المدى ويجب على المطم أن يراعي ما

- جداول النسبة المتغيرة والفاصل المتغير غير مغيدة الكتساب سلوكيات جديدة
- جـداول النسبة المتغـيرة والفاصل المتغير تؤدى إلى تدهور في جودة السلوك المستهدف.

- سوء استخدام التعزيز:

لا يؤدى للتعزيز بالضرورة إلى النتائج المتوقعة في تعلم التكاميذ وأفعالهم هيث قد يساء استخدامه ويؤدى هذا بدور. إلى الإضرار بعملية التعلم ، ولسوء الاستخدام هذا مظاهر وطرق عدة مدنها :-- (5 -246)

- 1- اعــتماد المعلمين بشكل كامل على نمط أو نمطين مفصلين من أنماط التعزيز ، حيث بودى إلى أن يقد التعزيز فعاليته نتيجة الإفراط في الاستخدام حيث يكون التلاميذ في مرقب لهذا النمط .
- 2- التعزيز العملي لكل استجابات التلاميذ، بما في ذلك الاستجابات غير الملاكمة ، وهذا خطأ فادح وفي هذه الحالة يكتفي باستخدام التعزيز الجزئي تعزيز المحاولة أو النتيجة الصائبة .
- 3- تعزيسز الاستجابات التاقية للتلاميذ مرتفعي التعصيل وهذا غطأ حيث يجب أن تكون استجابات المتعيزين متميزة.
- 4- تعزيز أفكار الثلاميذ قبل الانتهاء من التعبير عنها حيث يتعارض ذلك مع تطوير أفكار التلاميذ .
- 5- التعزيز المنكرر بشكل ملموظ غطأ حتى ولو تترحت أتماطه حيث إن التكرار المغرط التعزيز وودى ويؤثر على تفاعلات "طالب وطالب " حيث يركز التلاميذ على المطم مسع كل معزز جديد ، أي يصبح نعط التفاعل "طالب " مبعلم طالب " ويتم تفادى ذلك بأن ينظر التلاميذ لمعلمهم قبل أن يقدم التعزيز المرغوب حتى ينتهى كل التلاميذ من مساهمتهم ، ثم يقدم تعزيزاً فردياً أو جمعياً.
- 6- تــوزدى المظاهر السابقة لسوء استخدام التعزيز إلي استفحال أوجه اللقد الأساسية فيه حيــت بــوزدى نلــك إلى إعاقة تنمية الداهية الداخلية وتقوية الاعتماد على الدافعية الشارجية بمعنى أن التلامية يستمييون بشكل مرغوب قفط من أجل المكافأة المعنوحة مـــن الخسارج لهم عن طريق الرضا الداخلي ، ويمكن تقادى ذلك العيب الرئيسي في الـــتعزيز حــن طريق استخدامه بحذر ويشكل ملاكم وققط مع التلامية الذين يحرزهم الحافــز الخارجــي أو عندما يكون السلوك المرغوب صحباً ، أو غير معتاد ، ويجب التوقف عن التمزيز المصملة عين يتمسرف التلامية بشكل مرغوب .

- بدائل النعزيز الموجب Alternative Positive Reinforcement

أ - التعزيز السالب:

يلعب التمزيز السالب دوراً بارزا في إنتاج الأنشطة البشرية حيث يسمى الإنسان جديا لتفادى أي عاقبة مزعجة ، نذلك تكون تقنية التعزيز السالب أحياناً أكثر فعالية لتحقيق أخراص القصل كارتمام الواجبات حيث قد يستقزم للثلميذ اللاسبالى التهديد بالطرد أو استدعاء الوالذون ولكن لا يجب الإفراط في استخدام التعزيز السالب لأنكه :

قد يظم التلميذ في إيجاد سلوكبات يهرب بها من العاقبة المرعمة كأن يقطع بطاقة الملاحظــــات أو يزور توقيع الوالدين بدلا من إكمال الواجب أي أن القمزيز السالب ذاته لا يضمن اكتساب أو استبقاء السلوكبات المرغوبة .

ويؤدى الاستخدام الواسع للتعزيز السالب داخل الفصل إلي ارتفاع مستوى التلقى بيسن التلاميذ حتى ولو رافقه تعزيز موجب ، إذا كانت المعززات السائبة على درجة عالية من الإزعاج كالتهديد بالسخرية أو المقاب البدني وقد عرف للنفسانيين منذ بداية هذا القرن أن المسستويات العليا للقلق تتيح مستويات دنيا من الأداء أيا كان نوع الكائن الحي . ورغم أثنا لا نستطيع أن نوصى بعدم استخدام التعزيز السائب ، فنوصى بأن يقدم مقترنا بالتعزيز المائب . الموجب وأن يتوقف التعزيز السائب بصورد أن بصل المعاولة للمستوى المرغوب .

ب - العقاب:

يمسرف العقساب علسى أنه عمليه تقليل من محدل حدوث سلوك . والعقاب مثل التحرير ينفسم إلى عقاب موجب وسالب ، والعقاب الموجب يتضمن تقديم مثيرا منفرد عقب الاستجابة عسير المسرخوب المسرخوب فالعقب السالك عبر المسرخوب فالعقب عكس المتزيز في الهدف ،فالتمزيز برمى إلى اكتساب سلوك مرغوب المسرخوب فالعقب مسلوك عرضوب عوالمقاب يشير إلى إطفاء سلوك غير مرغوب اذا فالعقاب لمه دور فعال في ضبيط حالات النظام داخل الفصل وإلغاء المسلوكيات غير المرغوبة بشكل فوري ، ومع ذلك لم يشت مطلقا أن العقاب وحده لا يكنى لتعلم الكان سلوكة مرغوبة أنه .

وقد يكون المقاب رفضناً اجتماعياً لو حرمنا من العاديات أو فقد الرمزيات أو حتى الإيلام البدنمي غير الضار . وتحد الآثار الجانبية للمقاب أكثر جدية من تأثار التعزيز السالب، فيجــب عدم الإمراط في العقاب مع مزامنته بالتعزيز الموجب لأجل المزيد من الاستجابات الملائمة . ويوضع جدول رقم (16 ~ 1) الفرق بين التعزيز والمقاب بنوعيهما .

ج - التشجيع والمدح:

أشــرنا أن التشجيع والمدح ليسا بديلين التعزيز واكتهما أداتان للتعزيز الفعال . ويجب توخى الحذر عند استخدام المدح كمعزز موجب حيث إنه بكافئ الفرد ويقوم بتوجيه لهـــكرام الذات عنده . ويجب على المعلمين أن يعرفوا تلابيذهم جيداً وبالقدر الكامي حتى يمكنهم تشجيع تلاميذهم على أساس فردى ، مع عدم الإفراط في استخدامه .

جدول رقم (16 – 1) ليضاح الفرق بين التعزيز والعقاب بفوعيهما

سلوك غير مرغوب عدم الانتباه للمعلم أثناء الشرح	سلوك مرغوب الالتزام بموعد الحضور	السلوك الحادث
نقصان معدل تكرار حدوث	زيادة تكرار حدوث	الهدف الذي
السلوك	السلوك كما وكيقا	يسعى إليه المعلم
		تجاه السلوك
~ تقديم مثير منفر .	- تقديم مثير سار .	التقنية المهارية
– ليعاد مثير سار .	~ إيعاد مثير منفر .	التي يقوم المعلم
سالب موجب	موجب سالاب	اتجاء الاشتراط
مستهجنة من المتعلم	محببة إلى المتعلم	أثر التقنية على
		المتعلم
عقاب	تعزيز	اسم المهارة
" إبراهيم" أنت ملزم التنظيف	هذا القلم هدية " لحسام "	
يوماً إضافيا لأتك لا تنتبه أثناء	لالتزامه بموعد العضور	
الشرح		أنثلة
"مصطفي " أنت محروم من	لقد تم إعفاء " عماد " من	ladi .
حضور احتفالات هذا الشهر	تنظيف الحديقة اليوم	
لأنك لا تنتيه أثناء للشرح	لالنتزامه بموعد الحضور	

	سرييات حول سبل توجيه التعرير.	
	تدریب رقم (1)	
- N -	البا	حدد أي للجمل الآتية تمثل تعزيزاً موجبا - P - وليها يمثل تعزيزاً س
		ثم قاون بين لهايتك ولهابة زميل لك :
()	 1- حازم ، تستطيع أن قدراً كتابك بعد أن نكمل الواجب .
i)	 من فضلك يا جمال ، اجلس حتى تستطيع أن تتصرف بشكل مالام.
•	•	 3- هذا المقال رائع يا مريم ، لقد تعرضت لبعض المقاط الهامة
()	استدري في حلك الراتع
()	4- " اذهب يا قريد للمنطقة الخلفية حتى تهدأ
•	•	5- " سوسن " حيث إنك رفعت ينك قبل الحديث أرينك أن تكوني
()	مراقبة القصل في الأسيوع القادم

تدریب رقم (2)

صدف كلا من الأسئلة التالية للتمزيز باعتبارها : تمزيزاً لفظيا (VR) ، تعزيزاً غــير لفظــــى (NR) ، تعزيزاً غير مباشر (RI) وتعزيزاً مؤجلةً (DR) ، وتعزيزاً مقيداً (QR)، فظام تعزيز (S R)

- 1 " يعجبني أسلوب" سعية " في أداء العمل المنزلي .
- 2 القسد هصدات " هالسة " على ثلاث شارات اليوم الأمها التزمت بالقواعد حتى آخر
 الحصة ".
 - 3- * أومأت المعلمة برأسها إللي أن التلميذ على " تحدث بدون إذن "
 - 4- " إجابة ممتازة يا خالد "
 - 5- " قام المعلم باتصال بصري مستحسنا لِهابة التلميذ على سؤاله "
 - 6- " هذه نقطة هامة " يا سمير " مولكنها في الواقع لا تجيب على التساؤل "
- 7- "أصنقد أن هسناء يمكسنها حل هذا السؤال حيث إنها قدمت تقريراً ممثارًا حول هذا الموضوع في الأسبرع الماضي "
 - 8- أن مقالة أسمير منقنة بكل تأكيد "
 - 9- " هذه نقطة حيدة با عير "
 - 10- " من يكمل الواجب المنزلي هذا الأسبوع سيحصل على ساعة ترفيه يوم الجممة"
 - 11- " يقوم المعلم بكتابة إجابة أحد التلاميذ على السبورة "
 - 12- " هذه محاولة جيدة لحل المشكلة يا" محمد " ، لكن الإجابة غير صحيحة
- 13- " أنت مصيبة " يا وفاء " في أن المرض ينتقل عن طريق حشرة ولكنها ليست طائرة "
 - 14- " نقطة رائعة " يا خليل " ، يمكنك الاسترسال منها "
 - 15- " سلوى" هل يمكنك إضافة جديد لموضوع " ايلي" من واقع دراستك السابقة "

تدریب رقم (3)

أجب عن العيارات الآتية بكلمة صَّواب " أو "خطأ "

- 1- تتشأ السلوكيات الراسخة عادة عن نمط ما من أنماط المكافأة .
- 2- يحدث التعزيز الموجب والسالب حينما يقدم مثيرا مرغوبا مقابل سلوك مناسب.
 - 3- أِن نظام التعزيز بالرمزيات هو الأعظم فعالية في فصول التربية الخاصة .
 - يتطلب جدول التعزيز المتقطع تعزيزا بعد كل حدوث لسلوك مرغوب .
 - 5- يجب أن يكون السلوك المرغوب من التلميذ متبع بتعزيز فورى .
- وستخدم جدول التعزيز بالفاصل الثابت حين يحصل التلاميذ على التعزيز مرة أسبوعيا . (أيام الجمعة) مقابل السلوك للملائم غلال أسبوع .
- 7- يستخدم جدول التعزيز بالنسبة المتغيرة حين يحصل التلاميذ على تعزيز بعد كل فعلين مرغوبين ثم سنة أفعال مرغوبة ثم 1 ، 4 ، 5 وهكذا .
 - 8- يجب على الفرد أن يوطد السلوك المرغوب باستقدام التعزيز المتقطع.

تدريب عام:

- " يسرى بعض الباحثين مثل" أوزوبل " أن التعزيز لا يلعب دوراً أساسيا في عملية التعلم " جدد موقفك من هذا الرأى باختصار .
- (2) " يلعب التجاء الاشتراط بين المثير ونتيجة دوراً هاماً في التعزيز والمقاب " وضع ما المفصود بذلك مع التمثيل .
 - قارن بين أنواع المعززات الموجية مطبقاً على مواقف تعليمية من إنشائك.
- (4) * يعتمد نعط التعزيز المستخدم في أي موقف تعليمي على المتغيرات المرتبطة بهذا الموقف * ناقش موضعاً تأثير هذه المتغيرات مع إعطاء أمثلة على ذلك .
- (5) " هماط استغدام التعزيز بالعديد من الاعتبارات " وضع الإجراءات التي يمكنك القسام بها قبل أي موقف تعليمي كي تقدم تعزيزاً فعالا متفاديا مظاهر سوء استغدام.

مراجع القصل السادس عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- جابسر صبد الحميد جابر وآخرون . (1986) ، مهارات التتريين ، القاهرة : دار النهضة العربية .
 - ثانياً: المراجع الأجنبية:
- 2- Ayllon, T. & Azrin, N.H. (1968). The Token Economy: A Motivational System for Therapy and Rehabilitation. New York: Appleton century crafts.
- 3- Bates , J. A; Reinforcement . In M.J. Dunkin (1987) . The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education . New York : Pergamon Press .
- 4- Copper, J. A. & et. al. (1986). <u>Classroom Teaching Skills</u>. (3 rd, ed.), <u>Lexington</u>, <u>Mass</u>; D.C. Heath.
- 5- Moore, K.D. (1995). <u>Classroom Teaching Skills</u>, (3 ^{td}. ed.). New York: McGraw – Hill. Inc.
- 6- Premack, D. (1959). Toward empirical Behavior Laws: I. Positive Reinforcement. <u>Psychological Review</u>. vol. 66. (2), PP. 216-233.
- 7- Woolfolk , A. E. (1987) . <u>Educational Psychology for Teacher</u> . New Jersey: <u>Englewood</u> , Cliffs. Prentice Hall.

الفصل السابع عشر

فن طرح الأسئلة

- حـــول مــفــهــوم الســوال .
- أهمية الأسئلة الصفية .
- مسهسارات طرح الأسسطلة .
- مسهدارة صدوغ الأسطلة .
- مــهـــارة تصنيف الأســئلة .
- مسارة توجيه الأستلة .
- مهارة تحسين نوعية الإجابات .
- الأخطاء الشائعة عن طرح الأسئلة .
- تطبيقات عملية على فنيات طرح الأسئلة ،

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل السابع عشر (فن طرح الأسئلة)

- بعد قراءة هذا الفصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : -
- 1- تحديد معنى السؤال والأساليب الذي يمكنك من خلالها صياغة أسئلة جديدة .
- 2- أن تحدد معنى مهارة طرح الأسئلة وما لها من أهمية في نجاح عملية الكتريس.
 - 3~ أن تجيد المهارات القرعية لفن طرح الأسئلة .
 - أن تحدد الإرشادات التي ينبغي مراعاتها عند وضع الأسئلة أو التفطيط لها .
- أن تكتلف أغطاء الصياغة في الأسللة وتحد نوعها ، وأن تعيد صياغة هذه الأسئلة في صورة
 حدد .
 - 6- أن تذكر تصنيفات الأسالة الصفية وفقا النوعيتها ، ومستوياتها ، ووظيفتها .
 - أن تجرد استراتهجوات توجيه الأسئلة والمهارات المتضملة فهها .
 - 8- أن تحدد الساركيات الخاصة بمهارة توجهه الأسئلة .
 - 9- أن تجيد مهارة تعسين نوعية الإجابات والسلوكيات التي تنطوي عليها تلكه الصهارة .

القصل السائع عشر

فن طرح الأسئلة

- حول مفهوم السؤال:

تنادى الإنجامات الحديثة في التربية بالممل على مساعدة التلامية أن يتعلموا كيف يتعلمون Learning how to Learn ، وأن يصبيحوا مستقلين في تعلمهم ، وأن يفكروا الأنضهم . وأن يفكروا الأنضهم . وأسلم من أم الوسائل القصالة في تنمية هذه المبادأة لدى الثانونية..... أسئلة المعلم ، فلكي يصبح للتلاميذ مستقلين في تعلمهم عليهم أن يتعلموا كيف يطرحون الأسئلة ، ويتخذوا من المعلم لموذجاً لهم في ذلك.

وتتجاوز أمدية الأسئلة كونها جمدلاً يُستلهم بها عن أمور معينة ، أو كولها تقليات تُستفخم لأغــرافنى معيــــــة ، فهي مثيرات تتطلب عمليات عقلية وتعييرية ، ويمكن القول إن طرح الأسئلة كهزه رئيسي في التدريس يعثل تحدياً حقيقياً للمطمين. والمعلم الجيد هو الذي يجيد صبياغة الأسئلة وطرحها .

وقد ورد ذكر السوال والمسائل ومشكلتهما في القرآن الكريم حوافي 130 مرة (6: 69). <u>فالسوال يرد في يمعني المواضع ليكون يمثالة عليه المطلقة الياسة التي تعقي</u>ه ، ومثال ذلك قوله تعالي { قُلُ هِلْ تَلْبِيكُمُ بِالْكُمْسِرِينَ احسالًا . قَلَيْنِ ضَلْ سعهم في المُعِياة النّبَيَّا وهم ي**مس**يون الهم يعسنون منكما } (حررة تكيف ، «إنت 130 -140).

و<u>سمن أبطلة الأسئلة المديمة إلى التشويق ق</u>له تمالي :{ ينا أينها اللَّتِينَ آمنوا هل أملكم طلى تجارع لتجيكم من هذهب لليم } (سررة السف ؛ الآية 10

كست تحسيل الأسمئلة في المحيث الشريف مكاناً بارزاً ، وهذا بلقي الضوء على الدور الأساسيين الشوء على الدور الأساسيين الشوء : روى عن أبي الأساسيين الشديف الشريف : روى عن أبي هريسرة أن النبي يسلي اللسه عليه وسلم إلى : (الدون من المقلس ؟ " قلوا : المملس فينا من لا درمه له ولا مناص ، فقال : إن المفلس هينا من لا المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد المورد الم

ومعظم لأسئلة الذي وردت في القرآن الكريم والسفة المطبورة لا تهضف إلى مجرد إعطاء مطرمسات فحسب ، بل إنها في كثير من الأحيان <u>تدعو إلى القابل والتدير بحيث يصل المخاطب في</u> يها...ة المطابق إلى فهم العوضوع أو المشكلة المطروعة . والملاحظ أن تلك الأسئلة ليست أسئلة تطابق غير والسية بل موصولة بالأمور والأشياء الذي يصادفها المخاطبين في بينتهم ، وعليه فإن الإجابة عليها تعتمد على خبرات المخاطبين . (2-12)

تجدر الإندارة إلى أن <u>أنسوال</u> عبارة عن : جملة تهذا لهذاة استفهام توجه إلى شخص معين الاستفسار عن معلومة معيدة ، ويُصعل هذا الشخص فكره في معناها ليجيب بإجابة تتفق مع ما تتطلبه هذا الجملة من استفسار .

ويمكن فسي ضدوه المقدريف السابق الدول <u>قد يهف مهازة طرح الأمثلة على أنها</u> : مجموعــة الإجـراءات التي يقرم بها العملم في الموقف القطهمي، وتطهير من خلالها مدى معرفته بالأسلسيات الولجــب التماعها عند التخطيط السوال (همرخ السؤال) ومدى استخدامه الهجيم أنماط الأسئلة وإجادته لأساليب توجهه السوال والأساليب المقيمة في معالجة إجابات التلامية . (6 : 85)

- أهمية الأسئلة الصفية

لقد كشفت الدراسات عن أن المعلمين يطرحون _ أثناء تدريسهم — عداً هائلا من الأسلطة . ولمصل مصن أوائل الدراسات التي أجريت على السلوكه داخل الفصل كالت في الولايات الشخدة ، لمريت على السلوك داخل الفصلة و الولايات الشخدة ، لم يوجبه إلى طرح الأسلام كالت من برع أسللة السلسطية يوجبه إلى طرح الأسلام كالت من برع أسللة الشسطية التراسية التراسية المسلوكية المسلوكية المسلوكية التراسية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية أن معلمي يوجبها المسلوكية المسلوكية الأسلام المسلوكية المسلوكية المسلوكية الأسلام المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية المسلوكية

وتسد وضميع جابر عبد الحميد وألهرون (1986) اللترانسيين رئيسيين يتبلور حولها دور الإستلة : (1:22-152)

الاقتر أمني الأول : الممثلمون يمكنهم أن يساعدوا تلاميذهم على تنمية جميع أنواع التفكير عن طريق الاستخدام الفمال الأستلاد والمشكلات والمشروعات .

الاستراض الثاني: يعش للمعلمين يستخدمون أسئلة ذلت مستوى عال من الجودة ، ولكن البعض الاستراض الثلاثين المستورد التنافر ، ولا يستفيد التحديد من الأسئلة بالدرجة المطلوبة . ولا يستفيد التحديد من الأسئلة بالدرجة المطلوبة .

ومبـن بين القوائم الشاصه بأممية الأسللة الصفية ما حدده " تورني " Turny في قائمته الذي تشمل أثنتي عشرة وطنيفة للسوال يمكن ليجازها فيما يلي :

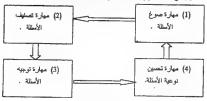
- 1 إثارة الاهتمام وحب الاستطلاع تجاه موضوع معين .
 - 2 تركيز الانتباء على موضوع أو مفهوم معين .
 - 3 -- تطوير المدخل النشط في عملية التعلم .
 - 4 استشارة التلاميذ ليسألوا أنفسهم أو يسألوا غيرهم .
- 5 -- المساعدة على بناء محترى بطريقة تجعل التعلم يصل إلى الصعى درجة ممكنة.
- 6 المساعدة على تشخيص المسعوبات الذي تولجه التلاميذ .
 - 7 المساعدة على عملية الاتصال بين أفراد المجموعة المشتركة في الدرس.
 - ٣ ١٢ و يد الثلاميذ بالقرصة الاستيماب المعلومات .
- 9 جمل التلاميذ يستخدمون المسايات الاستدلالية التي تساعد على تطوير مهارات التفكير.
- 10- تطوير عملية رد الفعل والتعليقات على الإجابات للتي تأتي من باقي قاراد المجموعة .

- مهارات طرح الأسئلة :

ووفقسا للتصريف الذي سبق ذكره حول مهارة طرح السوال ، نجد أن هذه الممارة تشتشل على أربع مهارات فرعية ينهني أن يُلم المعلم بها ، وهذه المهارات هي :

- مهارة صوغ الأسئلة .
- مهارة تصبيف الأسئلة.
- 3- مهارة توجيه الأسئلة .
- 4- مهارة تحسين نوعية الإجابات .

ويوضع الشكل رقم (17 – 1) الثاني يوضح تتابع تلك المهارات



شكل رقم (17 - 1) نتابع المهارات القرعية لأن طرح الأسئلة .

وقيما يلي شرحر مفصل لك مهارة قرعية من ذلك المهارات على حدة :

أولات مهارة منوغ الأسللة

تعبر مسياغة الأمنلة صياغة ويدة مهارة من مهارات طرح الأمنلة التي يجب أن يلم بها المعلم ويراعوها عند تهامة بممارسة عملية التدريس والهمياغة الجيدة المسوال ، ترتبط بالمصلحات ، وبصحد الكلمات المعسمةخدمة لهه ، وبالترتيب الذي ترد فهه هذه الكلمات . وصدياغة الأمنلة الجيدة تتطلب من المعلم مراعاة بصفر الإرشادات؛ التي لوجزها فيما لهي :

1 - وضوح السؤال وتجلب السؤال الفامض :

فسسوال مثل : ماذا عن البيئة ؟ يمثل سوالا غامضا . إذ لم يحدد ما المطلوب أن يذكره التلمسيذ للإجابسة عن مثل مذا السوال . ومن ثم فانتلميذ سيقتم إجابات غير متر لبطة وغير منظمة . يعكس لو سأل المعلم سوالا مثل : عرف البيئة. أو ما أثواع المبيئات ؟

٢ - تجلب صوغ أسئلة نعم / لا :

غالسيا مسا يبدأ هذا النوع من الأسئلة يكلمة هل ، وغالنها ما يكيمه المصلم بسوال آخر يبدأ بمساذا - كيف - لماذا - متى مما يمثل إحدار ألاوقت والجهيد ، إن كان من الممكن الاكتفاء بسوال واحمد . فقد يسأل المملم سوالا مثل : هل اللبات ذاتي الكنذية ؟ وهذا يمثل عينة من الأسئلة ضعيفة المسابقة عنه الأسئلة ضعيفة الصياعة إلى المرابة عنه ينهم أو لا .

فسي حيسن لو مخدّلت صواغته فصارت : ما نوع التغذية في الذبات ؟ لأتاح ذلك مساحة لكرية أوسع ليطرح التلميذ معلوماته حول هذا السوال .

3 - يجب أن يستدعى السؤال فكرة واحدة :

عسادة ما يسأل المعلمون - وخاصة المبتدئون منهم - أسئلة مركبة تشتمل على أكثر من فكسرة مما يمثل عاققا أمام التثلوذ في تنظيم إجاباته حول كل فكرة على حدة ، وإذا فسوال مثل : ما أسواع العفاعلات الفووية ؟ وما مخاطرها ؟ وما مزاياها؟ يمثل سوالا مركبا يشتمل على أكثر من فكسرة مما يريك التلميذ ويشوش تفكيره ، لذا فالأفصل تضوم السوال إلى ثلاثة أسئلة يتطلب كل ملها إجابة منفصلة .

4 - يجب ألا يوهى شكل السؤال بالإجابة :

قد يحول المسلم عبارة وردت في الكتاب المدرسي إلى السؤال مثل : الصين أكبر دولة في المالم من حيث تعداد السكان ، أليس كذلك ؟ ويظن أنه بذلك قد سأل سؤالا ملهداً ، في حين أنه وبحث عـن مدى تمكن الثلميذ من تكرار الإجابة الصحيحة ، ومثل هذا السؤال يذل على تفكير مسلحي من جانب المعلم ولا ينيز تفكير أدى للتلاميذ .

5 - يجب أن يكون السؤال في مستوى استعدادات وقدرات التلاميذ .

لِذَا كَــانَ السوال صميا وأعلى من ممتوى التلاميذ فقد قيمته في استثارة قدرات التلاميذ ومسبب لهسم الإهسياط . وفــي الوقت نفسه فإن الأسئلة البسيطة الثافية تمتبر مضيمة لوقت وجهد المتاضدة.

نقد وسدال المعلم في المرحلة الأولى تلاميذه سؤالا مثل : أماذا تقف أمريكا إلى جانب إسرائيل ضد الدول المربية ؟ ومثل هذا السؤال ومتمد على التفكير المنطقي والتحليل وإدراف الملاقات و وقلك بالطبع لا يتلام مع تلاميذ المرحلة الأولى(الابتدائية) .

ثانيا : مهارة تصنيف الأسئلة

لقد ظهر توجه خامس نحو الأسئلة الذي يستخدمها المحلمون داخل الصغوف وفي جملة اللك تقويم الأسئلة ما بين :

- استلة حقائق Factual questions واسئلة استناج Factual questions
 - لو لسئلة تتطلب قدرات عقلية دنيا وأسئلة نتطلب قدرات عقلية عليا .

وتعرف الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية دنيا بأنها تلك التي تطلب من القعيد أن يسترجع - حرفيا أو بالفاظف الفاصمة - مادة قراما أو تصلمها من معلمه ويقابل هذا الصنف من الأسئلة التي لئع في مستوى التذكر Memory والفهج Comprehension في تصنيف " بلوم" المستويات المعرفية ؛ ويؤخر إليها أحوانا على أنها أسئلة حقائل أو أسئلة محددة Convergent question.

أما الأمثلة للتي تتطلب قدرات عقلية عليا لقمال الأمثلة لتطلب نوعا من التفكير أعلى من تلك التي تتطلبها عصابات استدعاء مقائق مذكورة في المادة المتطمة ، كان تطلب من التلميذ أن يعالج ذهلها أجزاء من معلومات تعلمها من قبل الإنكار إجابة جديدة أو يدعم إجابة معطاة بأدلة عقلية مقلعة .
ويقابل هذا المسلف مسن الأمسلفة التي يقع في مستوى التطبيق Application والشطيف . Analysis في تصنيف بلوم ويشار إليها أهيانا على أنها أسئلة مستناج أو أسئلة منشعبة Evaluation في تصنيف بلوم ويشار إليها أهيانا على أنها أسئلة مستناج أو أسئلة منشعبة Divergent question .

وقــد قــدم " ليسبل لعضل ، وناجى ميخانيل (1991) نموذجا مقترحا لتتصفيفات المختلفة لأســواع الإسئلة الصفية ، (وذلك استندا إلى مغهوم التعلم بالعمل أي يستطيع الطالب القيام باكثر من عصــل ويشـــارك لويه وهو جائس في مقعده (ويركز هذا النموذي على تصفيف الإسئلة الصفية وفقاً للوعيتها ،وممتوياتها ، ووظيفتها وذلك على النحو لقتالي : (241-7236)

(۱) - تصنیف الأسئلة وقفا لنوعیتها:

- أسطلة تطلبية : وهسى أسطة يمكن التعقق من صحة استجاباتها بتطلب هذه الاستجابات وقعصسها في هنوء تعريفات ومسلمات مثقق عليها أو نظريات وقوانين
 - ما شبه الجزيرة ؟
 - ما الكائن الحي ؟
 - ما الجذر التربيعي للعدد 9 ؟
- 2 أستلة والعبة: وهذه الأسئلة تثير استجابات على شكل عبارات والعبة يمكن التحقق من مسحتها عن طريق جمع أذلة حية نحصل عليها بالملاحظة والتجربة مثل:
 - أيهما يعتص حرارة أكثر: الجسم الأسود لم الجسم الأبيض؟
 - كم عدد محافظات جمهورية مصر العربية ؟
- 3 أسئلة تقديرية : هني أسئلة تقير استجابات على شكل عبارات تقويمية أو تقدية كما تقور آراء شخصية مبررة في ضوء معليير خاصة. مثل :
 - أيهما تفضل الدراسة الأدبية أم الدراسة العملية ؟
- 4 أسمنلة غيرسية : وهـذه الأسئلة تثير استجابات على شكل عبارات غيبية لا كوجد شواهد عملية أو معايير وضعية متفق عليها تمكننا من الحكم بصوابها أو خطئها . مثل
 - هل توجد كاننات حية على الكواكب الأخرى ؟
 - من تلحب الصدفة دوراً في خلق الحياة على الأرض ؟

(ب) - تصنيف الأسئلة وفقاً لمستوياتها

يمكن أن نقسم الأسئلة وفقا لمستوى التفكير اللازم للاستجابة إلى ثلاثة مستويات :

الأسئلة ذات المستوى الأدنى :

وهــذه الأســئلة تتطلب الإجابة عنها مجرد استرجاع وتتكر مطومات موجودة بصورة مباشرة في النص .

2 - الأسئلة ذات المستوى المتوسط:

فسى همذه الأسنلة يقرم الطالب باستخدام بعض القدرات المقلية المتوسطة للإجابة عنها كمالقدرة علسى القهم والاستنتاج والترجمة ، وعادة تكون المواقف التي تستخدم فيها هذه الأسئلة مواقف مألوقة ادمى الطلاب.

3 - الأسئلة ذات المستوى الأعلسي :

في هذه الأسئلة يستخدم الطالف قدراته المطلبة الطبأ للإجابة كالقدرة على التطبيق والتحليل والذركيسب والسنقويم :وعسادة تكون المواقف التي تستخدم لهيها هذه الأسئلة مواقف غير مألونة وجديدة بالنسبة للطالب .

تصليف " مور " للأسئلة وفقاً لمستواها :

وقد قدم (كنيش مور Moore , 1995) تصنيفاً آخر للأسئلة وفقا لمستوياتها ، وذلك على النحو الثاني :

أسئلة ذات مقرى شيق وأسئلة ذات مقرى وغسع:

- ذات مفرزي منسق : Narrow questions وهذه تقطلب استدعاء إجابات حقيقة ،
 محددة صحيحة ، وغالبية المعلمين يعتمدون على تلك الأسئلة أثناء تفاعليم مع تلاميذهم .
- ب أسئلة ذات مغزى راسع: Broad questions ن الممكن أن تكون إجابتها مجرد كلمة واهدة ولكن لا توجد إجابتها مجرد كلمة واهدة ولكن لا توجد إجابتها محددة لها ، فهذه اللوعية من الأسئلة داعما تتطلب من الشاكل يتصحدر على مجرد عملية الشكر المسيطة ولكن يستخدم عمليات الشكير الأعلى من الشكر للإجابـة علــوها ، ويصفة عامة فإن هذين اللوعين من الإسئلة ليهما أهمية كبيرة في عملية الشعاد.

2 - أسئلة تهميعية ومنشعبة :

- أ أستلة تجيمية: Convergent questions وهي التي تعطف استجابة واحدة صحيحة
 وتسدور هسول حقائق ملموسة مثل: الأسئلة التي تبدأ (من ، ماذا، متى ، أين) وتدور كذلك
 حرل مطومات مكتمية ومفتزلة في الذاكرة .
- ب أسينلة متنسبة: Divergent questions وهي أسينلة من الممكن أن تكون لها السينلة من الممكن أن تكون لها السينبابات عديدة صحيحة وتتمامل مع الآراء والافتراضات والتقويم حيث تشجع الإجابات المتحررة ذات النطاق الواسع ولذلك فهي الأكثر ملائمة لاشتراك التكديد في عملية التمقم. وهذه لنوعية من الأسئلة تتطلب من التكديد أن يتحوا زياد فكر هم ليتوصلوا للإجابة.

3 - أسلالة تعتمد على العمليات العقلية :

مثال : من أخترع السيارة ؟

ب - أسئلة تجريبية : Empirical questions تطلب من التلامية أي يربطوا أو يطاوا معلوماً معلماء أو معتزلة في الداكرة ويحفوا إجابة متوقعة ، وقد تعطلب الإجابة فترة طويلسة مسن التفخير ، ولكن في محظم الأوقات تكسر الإجابة على إجابة صحيحة ولمدة ولايدد أن تطبق المعلومة بمحررة صحيحة حتى نصل منها إلى الإجابة الصحيحة أو اتباع الأطلة المنطقية التعويذ ألم تعالى .

مثال : ما شكل الحكومة الأكثر ديمقر لطية ؟

ف الملاحظ أن هذا السُوال يتطلب من الثلامية أن يستوعبوا معلومات مكتمبة من قبل واستخدامها للتوصل للإجابة العمجيدة على هذا المؤال ، ومع هذا فإن هذاك إجابة واهدة نقط.

- أسطلة إنتاجية: Productive questions وهذه لا تكتمس على إجابة مسجيدة ، فهي المسئلة إنتاجية والمستجدة ، فهي أسطلة غيراله أسطلة غيراله السئلة غير محددة ومن المستخدم غيراله للتفكسور بسايداع وتقديم شئ أمريد . فهي من لرعبة الأسئلة ذلت الممنزى الواسع التي تحث الطالب على عدم الاتقفاء بمجرد تذكر المعلومات ، وبالرغم من هذا فالطالب غي هاجة إلى هذه المعلومات المغلومات المغلومات المغلومات المغلومات المغلومات المغلومات المغلومات المغلومات المغلومات المعلومات المغلومات ال
- د أسسللة تقويمية: Evaluation questions وتنطلب من التلاميذ إصدار أحكام أو تقدم شرع ما ، ومثل هذه الأسئلة غير محددة بإجابة معيلة ولقعها أكثر صمعوية عند الإجابة عليها مقارلــــة بالأسسئلة الإنتاجية حيث إنها نتطلب استخدام المعايير الداخاية والخارجية وتصميم بعسض المحكات المطلوبة لإصدار الأحكام وإجابات الأسئلة التقويمية يمكن أن تكتزل لمحد من الاختيارات قطي سبيل المطال :
 - أي من مذين الكاتبين أفضل ؟ فقد عدد الاغتيارات بين النين.

بينها السؤال :- ما هي أفضل سيارة في الوقت الحالي ؟ يسمح بعد كبير من الاستجابات.

(ج) - تصنيف الأسئلة وفقا لوطيفتها :

ويقصد بوظيفة السؤال : الدور الذي يقوم به ونقاً لمعضا المعلم القاء سير الدرس ازيادة فعالسية السقاعات المقلي داخل حجرة الدراسة - بناء على ذلك فإن المعلم يستخدم في تدريسه الماطأ للأسئلة على اللحو الثاقلي :

1 - أسئلة تركيز :

وتهدف هذه الأسئلة إلى تركيز الانتباه على نقطة معينة في موضوع المحاضرة أو الدرس أو إلـــى تحويـــل المغانشـــة في انتجاه معين . ويمكن أن تستخدم هذه الأسئلة في نهاية المحاضرة أو الدرس للتأكد من فهم الطلاب للقاط الأساسية التي تم تثاولها .

2 - أسئلة تأسيس :

وظيف تما يقارة استجابات في بداية الدرس بحيث تصبح فيما بعد الأساس لأسنلة ومناتشة أكثر تمقيداً

3 - أسئلة امتداد :

وتقدم أثناء عرض الدرس ،ووظهلتها إثارة استجابات لتوضيح أو دراسة موضوع الدرس . وأسلملة الامتداد تحفظ المناقش في نفس مستوى الثلثكير مهما مر عليها من زمن ، وهدفها جمل نقاط. للدرس الأساسية تكثر. وضوحاً وكمالاً .

4 - أسئلة ارتفاع:

وتقسدم أثسناء عرض للدرس ، ووظيفتها إثارة استجابات أعلى في محتواها الفكري من مسترى الإجابات المتداولة في المناقشة .

5 - اسئلة تعزيز :

نقسدم أثناء عرض الدرس ووظيفتها إثارة استجابات تنفع المشاركين على الاستمرار في الماقشة وإكمال استجاباتهم .

- تصليف " مور " لْلُسْلَة وَفَقاً لُوطْيِفْتُها :

وقــد قدم (كينث مور Moore , 1995) تصنيفاً آخر للأسئلة وفقا لوظيفتها ، وذلك على النحو الثاني :

Focusing questions : الأستلة للامة - 1

قد تكون حقيقية أو تجريبية أو إنتجبية أو التنجية أو تقويمية ،وتستخدم بغرض تركيز الانتباء على درس السيوم أو المادة موضوع التقش علاوة على ذلك يمكن أن تستخدم لتحديد ما تعلمه الطالب أو ليجنب انتبامه في بداية الدرس أو للتأكد من استيمايه خلال أو عند الانتهاء من الدرس .

2 - الأسئلة المحفزة : Prompting questions

مساذا وقمل المعلم إذا أخلق الطلاتب في ليطبة سوال ۴ بعض للمعلمين يقومون بلجابة هذا المسوال بالفمسيم أو يمسأل طالبا آخر . هذا الأسلوب يأثني بلجابة المموال ولكنه لا يسمح للطالب الأصسلي بالاشتراك في للفلاس فهو يترك لديه شعوراً بالفشل والذي بدوره سوف يؤدى إلى اتكماش مشاركته المستقبلية 00000 ولكن هناك طريقة أفضل لطرح سوال لم يجاب عليه ، وهى أن يتبع هذا السوال بأخر مجفر. فالأسئلة الصحفرة تستخدم وإيماءات تساعد الطائب على إجبابة السوال الأصلي.

على سبول المثال:

أ : هاك مثالا لاسم .

پ: پڏهپ

ا : دعنا ترى هل هذه الإجابة صحيحة أم لا ؟ 000 ما هو الاسم ؟

ب: "آثرة صحت " 0000 شخص ، مدينة ، شيء

أ : هَلْ 'وِدْهِبِ " شَخْصِ أَو مَكَانِ أَو شَيْءِأُو مِدِينَة ؟

پ : " فكرة مسبت " 00000 لا ،

أ : حسنا 000 مل يمكن أن تسطينا مثالا أخر ؟

ي تمسر

أ : حسنا جداً ،

قد تلاحظ أن المحلسم هستا طلب من الطالب أن يقعص إجابته الأولي وساعد الطالب في الوحسسول الإجابسة الصسحوصة من خلال استخدام المحفرة فاستخدام الأسئلة المحفرة ومعلى الطالب شسعورا باللجاح عندما يصل للإجابة الصحوصة في النهاية ، وهذا اللجاح يودى بنوره إلى مزيد من المشاركة .

Probing questions - الأسللة الثابرة: - 3

وهي أسئلة تنفع التلاميذ للتفكير بصورة أعمق في الإجابة الأولى. فتستضم هذه الأسئلة لإعسادة التركيز على الإجابة أو تنمية وعى نقدي أو توضيح إجابة الطالب ، فهذه الأسئلة تدعو إلمي مزيد من الشرح من قبل للطالب . مثال ذلك:

- ماذا تعلى بنلك ؟

- مل يمكن أن توضح هذه النقطة ؟

- هل يمكن أن تشرح هذا بمزيد من التوضوح ؟ " عقب لِجلبة الطالب "

وتحد أنماط الأسئلة المختلفة أبوات تدريسية تمكن التلاميذ من المشاركة بصمورة لكبر في عملية تعلمهم ولذا على المعلم أن يكون ماهراً في استخدامها .

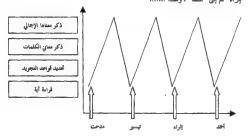
ثالثًا : مهارة توجيه الأسئلة :

المقصسود بالمهارة هنا طريقة توجيه الأسئلة بحيث ثودي إلى أنماط استجابة ملائمة من جانب التلاميذ ، والمهارة في توجيه الأسئلة تذهب إلى ما هو أبيد من معرفة ما تعلمه التلاميذ ، فهي تسرفه من مسئوى إجابات التلاميذ أن تنهو من طريقة الإجابة إذا كان ذلك مطلوبا ويمكن أن يظهر هذا التغيير في إنتاج استجابات أطول واكثر عمقاً من جانب التلاميذ ، وانتقالهم إلى مستويات أعلي. من مجرد المذكر للحقائق والمعلومات . (2-22:7)

وتسد أوضــــــ " هيمان .(Hyman , 1979) " وجود ثلاثــــة أساليب تشيع عند توجيه الأسئلة، وهذه الأساليب هي : (^{9: 23)}

1 - أسلوب الرصول إلى الذروة (القمة): Peaks Style

وقسيه ومسأل الطالب سوالا ، ثم يعتمر المعلم في سواله مجموعة أخرى من الأسئلة في لفسى الموضسوع وفسي معسقويات منطقة قبل الانتقال إلى طائب آخر ويوضع الشكل التاليم هذه الاستراتوجية ، ققد يستمر المعلم في سوال اللميذ " محبت " مجموعة من الأسئلة المنتابعة حول أنية كسريمة بسوال عن قراطتها ، ثم ينتقل إلى تحديد قواعد اللجويد المتضملة بنفس الأبة ، ثم يسأله عن معاسبي كلماتها وأخيراً بطلك مفه تحديد معالما الإجمالي ، ثم ينتقل إلى " توسير " ، ثم ينتقل إلى "



شكل رقم (17 - 2) أسلوب الوصول إلى الذروة (القمة) في إلقاء المسؤال

Plateaus Style : (اسلوب منعود الهضاب (تسلق الحبال) - 2

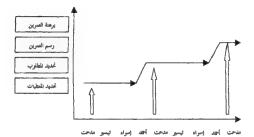
وفــيه يقــوم المطــِم بسوال مجموعة مختلفة من الطلاب في نفس البلد أو المستوى قبل الانتقال إلى بند آخر ، ويمكن تنفيذ هذه الأسلوب – في درس الهندسة – على نحر ما يلي :

- 1- يحدد المعلم المسألة في كتاب المدرسة ، أو يعطيها التلاميذ .
- يطلب المعلم من أحد التلاميذ أن يرسم التعرين ن ثم يكلمه آخر فيقوم بسوال تلميذ آخر
 ... إلخ .

- ويطلب مسن تلميذ أخر المعطيات . وإن لحتاج الأمر أن يكمله ألخر فتقوم بسؤال تلميذ آخر
 إلخ
- 4- ما حدث بالنسبة للمعطوات وحدث أيضا بالنسبة للمطلوب والبرهان حتى يتم الانتهاء من برهان
 لتمرين أو النظرية .

وفضل في هذا الأسلوب أن مجموعة للطلاب الذين ستثلوا في الرسم وتحديد المعطيات والمطلوب هم الذين يسألوني في برهنة التمرين .

ويمكن تعثيل هذا الأسلوب على نحو ما هو موضع بالشكل رقم (17 - 3) التالى :



شكل رقم (17 - 3) يوضح أسلوب مسعود الهضاب في إلقاء السؤال الأسلوب الثالث :

ويسمى الأمسلوب المختلط Style في The Mixed Style ، وأويه يلقي المعلم مجموعة من الأسئلة بطريقة عشواتية سواء من لماحية المستوى أو من ناحية اختيار الثلميذ الذي يقوم بالإجابة علمي سؤال منها ، وهو الأسلوب المثنم في مدارسنا أو ما نسعيه الأسلوب المتاذ .

وعلى الرغم من تعدد أساليب توجيه الأسئلة وفق ما سلف فإن بعض للدراسات التربوية قدمت عدداً من الإرشادات أ<u>و السلوكوات الخاصة بمهارة توجيه الأسئلة</u> نوجزها فيما يلي : (9: ⁹¹: 90 96)

- أوجيه السؤال إلى تلاميذ الفصل ككل في التوقيت المناسب .
 - توجيه السؤال أو لا ، ثم اختيار من يجيب على السؤال .

- 3- وجبود فاصل زمنسي بين طرح الموال وتعديد من يجيب في حدود (2-5) ثوان بعد توجيه السوال .
 - 4- اختيار من يجوب على السؤال من الماطوعين وغير المنطوعين بالإجابة .
 - 5- عدم تكرار السؤال بعد توجيه بلغة واضعة .
- عدم الإجابة عن الأسئلة المطروحة ، بل التلميع من خلال الأسئلة إلى معلومات أو خبرات أو
 مهارات يعرفها الطائب .
 - 7- عدم السماح بالإجابة الجماعية عن الأسئلة .
 - 8- ألا تعبق السؤال أو تلحقه عبارات توحى بالتخاذل والإحباط مثل:
- التلميذ الأول على الفصل هو الذي يجيب على السؤال الثالي وذلك (قبل توجيه السؤال)
 - التلميذ الواثق من إجابته هو الذي يرقع بده وذلك (بعد توجيه السؤال).

طرق طرح الأسئلة (مهارة توجيه الأسئلة) Questioning Techniques

قد قدم (كينث مور Moore , 1995) أربعة تكنيكيات لطرح الأسئلة هي:

- 1- إعادة توجيه السؤال
- 2- وقت الانتظار ووقت التوقف
 - 3- الاستماع
 - 4- التعزيز
 - وسوف نقصلها قيما يلي :

إعادة توجيه السؤال: Redirecting

يشكن المعلم من خلال هذه الطريقة من معرفة استجابات الطلاب لمبوال طرح مسبلاً – في ضعوه الاستجابات الأخرى السابقة – وتعد هذه الطريقة فعالة التوسيع دائرة المشاركة في مثاقدات القصل . والمثال الكالمي يوضح كيفية استخدام طريقة إعلاة توجيه السوال :

* الآن قسد تتارلسنا إسهامات يعض العظماء في مجال العلم . أي ملهم تعلقك أنه قد حتَّق إسهاما فعالا في ذلك المجال ؟ (قترة صممت)

(ترفع بعض الأيدي)

- محمد ؟ اين سيئا
- عمر ؟ ابن النفوس
- أحمد . ما رأيك ؟ جابر بن حيان

لاحسط أن للمطلم في حالة استخدامه الطريقة إعلادة لوجيه السوال يتفاعل مع استجابات الطالب ولكنه ببساطه يعيد توجيه السوال لطالب آخر ، ومن منا تزيد المشاركة من قبل الطلاب مما يؤدى بدوره إلى زيادة نسبة التعلم أذا فإن هذه ا الطريقة تستخدم لدمج غير المتطوعين للإجابة على الأسنلة والعثال التالى يوضح ذلك:

- لقد تناول الطلقة الذرية كمصدر للطلقة ، ومع ذلك فإن هناك أخطاراً مرتبطة باستخدامها والسؤال
 هل يمكن أن نطور ها باعتبار ها مصدر للطلقة ؟ (فترة صمت طويلة) (ترفع بعض الأيدي)
 - عصام ؟ نمر أعقد أن يجب علينا ذلك .
 - حسلا ، ماذا تعتقد يا جابر ؟
 - (الترة مسمت) لا أعتقد ، فهي خطيرة جداً .
 - عل تريد التعلق يا مصطفى ؟
 - (فترة صمت طويلة) أوافق رأى عصام .

وتجسدر الإنسسارة هنا إلى أن المعلم لم يجبر غير المتطوعين على الإجابة فهو أعطاهم الفرصسة للمشساركة فسي السققاش ومنحهم وقتا للتفكير في الإجابة رهذا الوقت وطلق عليه " وقت الانتظار"

ينت الانظار: Wait Time

يحستاج الطلاب لوقت التأمل الإجابة والتلكير فيها . وبالرغم من ذلك ققد أوضحت بعض الأبحاث أن المعلم ينتظر – في المترسط - ثانية واحدة للحصول على الإجابة من الطلاب .

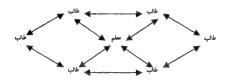
كذلك أوضحت هذه الأبحاث اله عندما يعطى المحلمون فتر، زمنية مناسبة تصل إلى (3-5) ثران . تحدث الأمور التالية :

- 1- تنخفض احتمالات القشل في الإجابة
- 2- قزداد الاستجابات الواضحة المحدة .
 - 3- تزداد الأسئلة من قبل الطلاب.
 - 4- تزداد ثقة الطلاب .
 - 5- يزداد التفكير التأملي .

وهناك نمطان من وقت الانتظار هما :

- الوقت المئاح الأول طالب يعطى إجابة السؤال المطروح.
- الوقــت الإجمالــي الذي يعطيه المحلم للطلاب حتى يستجيبوا انفص الدوال أو هو الوقت الذي ينـــتظره التلاميذ لعمرقة إجابات بعضهم البعض على نفس السوال وإذا أراد المحلم زيادة نسبة مشاركة التلاميذ فعليه أن يعليل وقت الانتظار حتى يصبح عدة دقائق .
 - نموذج طرح الأسئلة ، وهو متماثل لدرجة كبيرة في كل القصول المتوسطة وهو

- المعلم → الطالب (أ)
- المعلم → الطالب (ب)
- المعلم ← الطالب (ج)
- والمعلم عنا لا يتيح سوى أنترة وجيزة ما بين القاء السؤال وتلقى الإجابة :
- والمعلم يلقي للسؤال على الماأله ويحصل منه على إجابة ثم ينتقل بعدها لطالب آخر يسأله
 وينلقي بجابة ثم ينتقل للثالث وهكذا 000000
- فالمعلم يعطى فنرة وجيزة للتفكير ولا يتمح له الوقت للتفاعل أو التعليق علي إجابات غيره
 من التلاميذ . غير أن فترة االانتظار من الممكن أن تغير من هذا النموذج



قسيدلا من مجرد تتابع : السوال – الإجابة ، نجد أن هذا المتعوذج يتبع طريق المفاقشة ، فالطالب هذا يعطي استجابات ممتدة ويطق على استجابات غير، من الطلاب ويسأل أيضا ، فينتج عن ذلك مشاركة حقيقية من قبل الطالب . ومن هنا تتضم أهمية وقت الانتظار .

رات التراتب: Halting Time

عسلا استخدام وقت التوقف بطرح المعلم مادة أو التجاهات - يعقد انه من الصعب علي الثلاميذ استيمابها - ثم يتوقف عتمي يتمكن الطلاب من التفكير و أثناء التوقف بمنطوع المعلم بمجرد السنظر مصرفة في كان الطلاب قد استوعبوا ما أراد توصيله الإيهم أم لا ، فإذا كانوا قد استوعبوه يستمر المعلم في الشرح أما إذا ظهر الارتباك عليهم فعليه أن يطرح سوالا لإعادة الشرح والقوجه .

Listening : الاستماع

كما يجب على العلم أن يكون متحدثاً جديداً عليه كذلك أن يكون مستمعاً جديداً ، فيجب عليه أن يتملم كيف ينصت العلابه أثناء الإجابة وعندما يلتهي الطلاب عليه أن يبدأ في توجيه أسئلة جديدة أو التمليق على لجاياتهم ، وفي الغالب الأعم يحاول المعلم أن يجمع شنات أنكاره في الوقت الذي يتحدث فيه الطلاب فهو يحاول صدياغة الموال التالي أو الإعداد لتمرين كادم . والمعلمون - غالباً -- شفوفون بإكمال درسهم مما يجعلهم يقاطعون الطلاب قبل لإعدال حديثهم ، فقد أوضحت الدراسات أن المعلمين ينتظرون - في المتوسط - ثانية ولحدة بعد لجابة الطالب ثم يقومون بطرح أسئلة جديدة ، ورقت المسممة الذي يعقب الإجابة يعادل في أهموته الرقت الذي يعقب طرح المؤال لذا يجب أن يسترارح رقت المسممة ما بين (3 - 5) ثوان ليتيح ذلك الفرصمة للطلاب التعقيب على إجابات زمانكهم .

Reinforcement : التعزيز

كسل مثير لا بد له من استجابة لتواقق معه كما وكيفاً ، ولكي تثبت تلك الاستجابة وتبقي لابد أن يتم تمزيزها .

فصندما يسمأل الصطر سوالا ويتلقي إجابة مقبولة على ذلك. السوال عليه أن يقرر كيف مسمون رد فعلسه حيالها هل : يعدح أم يستحدن أم يقبل الإجابة بدون تعليق عليها أم غير ذلك فرد الفعل يعبر عن نموذج التعزيز لدى المعلم والذي له تأثير قوى على اتجاه التفاعل داخل القصل .

إن الدكافاة الو المديح الذي يعقب إجبابة الطائب بعد أداة فعالة لعث الطلاب على المشاركة وكذلك التطبقات:" حسناً "، عظيم ، يالها من فكر = رسمة " معتاز " من الممكن أن تستخم كمكافاة لتعالسة لإجبابات الطلاب الصحيحة ، وعلى الرعم من أن التحزيز يعد عاملا هاما في زيادة مشاركة لتعالس الإنقاض الذي يقيح القرصة المتلامية لتقامل الماء عرض سلسلة من الإجبابة ما التعالس مع فوائد الانتظار الذي يقيح القرصة المتلامية التقامر في الإجبابة ، فالتعزيز المركز يجمل بالتي التلامية يمتسلمون عن الإجابة خفية ألا تكون إجبابتم في نفى مستوى الإجابة المقدمة سائة أذا فمن الألفضا أن يضيح المحاجلة القرصصة العد من التلامية للإجابة وبعد ذلك يؤم بتعزيز جميع الإجبابات أو يقوم بإعطاء المنات الطوق الأفضل إجباءة .

رايعا : مهارة تصين نوعية الإجابات

لما التحدي الدونيقي المعلولة ودبيه الأسئلة يكمن في الاستخدام الكفاء لاستجابات الثلاميذ ولهما أيضا أهم جانب في هذه العملية ، فاستخدام العمام لإجابة الثلميذ يعادل في أهميته ترجيه سوال جيد موتوقف كفائه في ترجيه الأسئلة على الطريقة التي يكفل بها استجابات التلاميذ أو يعززها ، أو يشجع الثلميذ على أن يضيف إلى إجابته ، فقبل إجابات الثلاثيذ بغض النظر عن جودتها – يعرق تنصيف عهارات التلكيز المناسبة ، كذلك فإن عقاب الثلميذ بسبب خطأ في إجابته أو عدم اكتمالها لا يشسجع الثلميذ على المشاركة ، أضغف فإلى هذا أن عجز المعلم في الاحتفاظ بالسوال مثاراً حتى يتم للتلكير فيه بدرجة كافية يعتبر نقصا في كفاءة المعلم في استخدام الأسئلة الصفية (133:12)

وتنطومي مهارة تحسين فوعية إجابات التلاميذ على عدد من السلوكيات يجب على للمعلم عراعاتها وهذه السلوكيات تناولتها كتابات عديدة وتتمثل نهما يلى : (4 : 102)

- المعلم لإجابات تلاميذه .
- 2- عدم مقاطعة المعلم للتأميذ عدد عرضه للإجابة .

- 3- تجنب المعلم للتعليق السالب على الإجابات الخاطئة .
- 4- استخدام تلميحات لفظية أو أسئلة إضافية لكي تساعد التلميذ على تصحيح إجابته أو توضيحها .
 - 5- تعزيز إجابات التلاميذ الصحيحة ،

- بعض الأخطاء الشائعة عند طرح الأسئلة " (8: 11)

- أن تطرح أسئلة عديدة في الحال .
- ت أن تطرح منؤالا وتجيب عنه بنفسك .
 - أن تسأل الأسئلة البارزة .
 - · أن تسأل السوال الصحب ميكراً .
 - أن تسأل أسئلة غير مترابطة .
 - أن تنبأل دائما نفس نعط الأسئلة .
 - ان تسال اسئلة بطريقة التهديد
 - الا تستخدم أسئلة ثابرة .
 - الا تستخدم اسلاله تابره .
 - ألا تعطى التلميذ وقتا للتفكير .
 ألا تصمح الإجابات الخطأ .
 - الا تصمع الإجابات مد أن تتجاهل الإجابات .
 - أن تتجاهل الإجابات .
- الإخفاق في رؤية التطبيقات على الإجابات .
 - أن تفاق في البناء على الإجابات

- تطبيقات عملية على فنيات طرح الأسئلة .

تدريب (1)

الأسئلة الأكية بعضها صحيح في صوغه وبعضها الأخر خطأ . أقرأ هذه الأسئلة ثم ضع علامة (٧) أمام السؤال جيد الصياغة ،وعلامة (٧) أمام السؤال غير جيد الصياغة ، وصححه .

		بإغة	طأ الم	لوع ذ					
تعنيل الصياغة غير الجيدة	ألفاظله جرحيء	إجابته نعم أو	يوحي بالإجابة	4,4)	غامض	<u> </u>			
						1-ئعدث عن معركة رشيد ۴			
		- 1				2-هل انقرضت الديناصورات؟			
						3-تكلم عن المجموعة الشمسية؟			
	1					4-مـــا الفـــرق بيـــن الخلـــية النباتية			
						والحيوانية ؟			
				İ		5-ماذا عن البكرات ؟			
				İ		6-الروافع توفر الجهد، لليس كذلك؟			
	i					7-ناقش نظرية العرض والطلب؟			
						8-كيف بدأت الحرب العالمية ؟ ومتى			
						كان ذلك ؟ ولماذا؟			
	İ					9-هل تعرف ما الجملة الاسمية؟			
						10-متى قامت الثورة الفرنسية؟			

تدريب (2)

الأسئلة الثالية بها أخطاء في صياغتها ، الرأ كل موال بعناية ، وحدد نوع الخطأ ، ثم أعد صياغة الموال بحيث يصبح موالاً جيداً :

1 - السؤال :

ماذا عن قانون المهاذبية ؟

- لوع الخطأ :

- السؤال صحيح الصياغة :

2 - ئسزال :

هل استخدم المسلمون البحر في قتمهم للأندلس؟

- نوع الفطأ:

- السوال صحيح الصياغة :

3 - السؤال :

أشهر محصول زراعي في اليمن هو ثاين ، أليس كذلك ؟

- نوع الفطأ:

- السؤال صحيح الصياغة :

4 - السوال :

تحدث عن جزيرة سيلان ؟

- توع الفطأ:

- السؤال صحيح الصياغة:

5- السؤال :

متى تم تأميم قناة السويس ؟ وكيف كان ذلك ؟ وعلى يد من ؟

نوع الغطأ :

- السوال صحيح الصياغة :

تدريب (3)

فسيما يلمي مجموعة من الأسئلة . بعضمها ردى:الصياغة ، والبعض الأخر جيد الصياغة وضمح كمسلا من اللوعين بوضع علامة صح في الخانة التي تناسبه ، عثم أعد صمياغة الأسئلة رديئة الصياغة :

إعادة صياغة السؤال ردى: الصياغة	رديء الصياغة	جيد الصياغة	السؤال
			. 1- ماذا عن مشكلة البطالة ؟
			2 - نهر النيل أطول من نهر دجلة، أليس
			؟ كذلك ؟
			3- مما الخصائص التي تعيز بها شعر
			أحمد شوكي ؟
			4- هسل المسودان لكبر أم أصغر من
ļ			ا مصر ؟
			5- بمسادًا تسمى عملية تحول الماء إلى
			بخار ؟
			6- ما همي أسباب تلوث البيئة ؟
			7-تحدث عن الحرب العالمية ؟
			8-هـل بـاب الكعبة من الذهب أم من
			اللحاس ؟
			9- أماذا يمكن تصنيف جميع الطيور في
			عائلة واحدة ؟
			10- ماذا عن الثورة المصرية ؟

مراجع القصل السابع عشر

أولاً : المراجع العربية :

- جابسر عبد الحميد وآخرون (1986) . مهارات التدريس . القاهرة : دار النهضة العربية.
- 2- زيد عبد المحسن آل الحسين وآخرون (1964) ، فن صياغة الأسئلة . سلسلة الدراسات والبحوث التربوية ، بحث رقم (13) مكة المكرمة . كلية التربية ، مركز البحوث التربوية والنفسية .
- 3- شادية أحمد التل ، محمد فخري مقدادى (1989) . دراسة تجريبية في تأثير الستخدام الأسئلة التسي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائس. المجلة السيوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت . المعد المشرون ، المجلد المدادس .
- 4- عــزة شديد محمد عبد اللــه (1991) فاعلية برنامج تدريبي لطلاب التربية العملــية بـــالدبلوم العامــة فــي تتمية مهارة طرح الأسئلة . رسالة ماجمئير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- 5- اطفى عمارة مخلوف (1990) أثر استخدام بعض استراتيجيات إلقاء الأسئلة على حل طلاب المدرسة الإعدادية للمشكلات المهندسية واختزال قلقهم الرياضيي . براسات تربوية ، المجلد الخامس ، جزء 27 صب ص 26 -245 .
- 6- ناصر حسين للموسوي (1990) أنواع الأسئلة الشفوية التي يستخدمها مدرسو الستاريخ في مدارس المرحلة الإعدادية والثانوية بدولة البحرين ، در اسسات في المخاهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس .
- 7- نبيل عبد الواحد فضل ، ناجى ميخانيل (1991) استر انتجبات ومهارات التدريس لمعلم التعليم الأساسي . كلية التربية جامعة طنطا .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 8- Brown, G & Wragg, E (1993). Questioning, London: Routledge.
- Hyman, R (1979). <u>Strategic Questioning</u>. New Jersey: Prentice – Hall, Inc.
- 10- Wragg, E. C.(1984). <u>Classroom Teaching Skills</u> .New York: Nichols. Publishing Company.

الفصل الثامن عشر حسن إدارة الفصل

- مفهوم إدارة الفصل ومكوناته .
 - كفايات إدارة الفصل .
- النظام داخل الفصل الدراسي ،
- أسباب سوء سلوك التلاميذ داخل الفصل .
 - استراتيجيات إدارة الفصل .
 - أنماط إدارة الفصل .
- مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها .
 - قائمة الملم لنع مشكلات إدارة الفصل .
- تطبيقات عملية على فنيات ومهارات إدارة الفصل .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف القصل الثامن عشر (حسن إدارة القصل)

- بعد قراءة هذا الفسل ينبغني أن يكون المعلم متمكناً من : -
 - ا تحديد المحلى الحقيقي لمفهوم إدارة الفصل ومكوناته .
- 2- تحديث أهمية إدارة القصل باعتبارها من أهم العمليات التي تساعد على تحقيق الثالج التعليمي العرفوب.
 - 3- التعرف على أهداف ومبادئ وغصائص النظام داخل القصل الدراسي .
 - 4- تحديد الاستراتيجيات التي تستقدم في إدارة القصال.
 - 5- التمييز بين ثانثة أنماط الإدارة الفصل ، وتحديد خصبائص كل منها .
 - 6- التعرف على مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها .

الفصل الثامن عشر

حسن إدارة الفصل

مقدمة :

ريمسا يمجب الدرء عدما تدرض عليه ننيات إدارة القصل ، ويكمن إعجابه – بالطبع – في اعتقاد أن إدارة الفصل أمر عارض ، خير أصيل 000 ولكن بمد القمص والتعليل يلمظ أن إدارة الفصيل أصدر يمتاج إلى دراسة متأثية وهادئة ، ليكن عدد حين التصرف مهما كان الخطأ داخل للقصل المدرسير .

ومن خلال منا الإطار نصرص تعريفا الإدارة الفصل ، وتحديد كفايات إدارة الفصل ، فم ينتقل إلى النظام داخل الفصل الدراسي ، وأسباب سوء سلوك التلامية داخل الفصل ، ثم تُعرج إلى اسستر الهجيات إدارة الفصل وأنماطها ، ثم نقدم مشكلات إدارة الفصل وعيويه ، ثم نقدم قائمة المعلم لمدع مشكلات العسف ، وعليه فإن مذا القصل يدور جول محاور ثمانية هي :

أولاً: مقبوم إدارة القمال ومكوناته.

ثانياً : كفليات إدارة الفصل

دُالثانًا : التظام داخل القصال المدرسي

رايماً : أسباب شوء سلوك التلاميذ داغل الفصل

خامساً ؛ استراتهجيات إدارة القصل

سائصاً : أنماط إدارة المسل

سابعاً : مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها

ثاملاً : قائمة المعلم لمنع مشكلات إدارة القصل

أولاً: مقهوم إدارة القصل ومكوناته . Classroom Management

يَانَ أَوْلَ مَسَا بِتِبَادِر إلَّى الذَّعَنَ عَنْدَ تَعَرِيفَ لِدَارَةَ النَّصَلُ هُو الْمُصَطَلَّعَ التَريوي ؛ ألا وهو الضيطُ والنظام ، ولا شُكُ أَنْ المُعِنْفَظُةُ عَلَى النظام في غرفة الدَّرابَةُ هِزَّهُ مِنْ لِدُارَةِ النَّصَل

- ¹⁷) ، ولكسن معلية إدارة الفصال لا تتوقف عند حفظ البنظام والاشتباط فحسب ، وإنما اتعدى ذلك أمهام أشرى ، ومن هذه المهام تعريف التلاميذ ببعض القواعد التي يفهض مراعاتها داخل الفصل عشى تكون واضحة لهم ، ويمكن ترجعتها إلى سلولك ، وهذه القواعد <u>تتمثل في :</u>

الاجاع وتنفيذ الترجيهات والإرشادات التي تعطى مقذ أول يوم .

2- التواجد في القصل والجلوس فيه بمجرد دق الجرس .

3– لِعضار الكتب والكراسات والأقلام .

- 4- رفع اليد للاستنذان قبل التحدث .
- التماون لإنجاز الواجهات المحددة في الوقت المحدد لها .

- -1 حفظ النظاء داخل الفصل .
- 2- توفير المناخ الوجدائي والاجتماعي .
 - 3- تنظيد البيئة الفيزيقية .
 - 4- توفير الخبرات التطيمية .
 - 5- ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم .
 - 6- تقديم ثقارير عن سير السان.

وسوف ننائش المناصر المرتبطة بإدارة الفصل على النحو التالى:

1 - حفظ النظام داخل الفصل :

يمتاح المعلم واللكتمية إلى جو يتسم بالهده حتى يتم التفاعل العستمر بين المعلم والتلابؤ. تـــارة وبيسن التلامسية أنفسهم تارة أغربي ، وبدئ لا نعلي بالهدوء - هنا - الهسعت الذي معسدره الفسوف ، وإنسا نعنى به الهدوء الذي ينبع من رغبة التلامية أفضهم في أن يتطموا ويستغلوا كل فرصة تتاح لهم للتقدم والنمو ، ويرتبط بموضوع النظام والحركة التي يسمع بيا المعلم لتلايذه دنفل المصل ، ويتوقف ذلك على طبيعة النظام السائد في المدرسة ، والمرحلة العمرية للتلامية .

أي يمكن القول بأن اللنظام قيمة أساسية على التلامية لتتسابيا والاقتناع بيا وبأمسيتها لأي عمسل ، وإيسراز ما يقوم به المعلم في هذا الخصوص أن يصلع حدوداً واضحة لا يتجاوزها التلمية ويفضل أن يتم الاتفاق على هذه الحدود بمشاركة التانية النسيم .

2 - توفير المناخ الوجدائي والاجتماعي:

مسن المسلحب على المعلم أن يدير فصلا دراسياً لا تصوده علاقات إنسانية سوية ومناخ نفسى اجتماعي يقسم بالعودة والتراحم والوئام ، وهذا المناخ يمكن الإحساس به بمجرد دخول الفصل . فالمناخ الذي يشجع على التعليم في جو اجتماعي يجمل التلميذ يشعر بأنه يستطيع أن يجرب فيضطئ ويصمح أخطاءه ، فيتعلم ملها .

3 - تنظيم البيلة القيزيقية :

لا شسكه أن تلاميذ الفصل هم العنصر الفحال في العرقف التعلومي ، وتنظيم المتطعين لا يتطلـب الكثير من الجهد أن التكلفة ، ولكن يحتاج إلى لهم طبيعتهم واحتياجاتهم الفضية والاجتماعية وأساليهم في العمل .

4 -- توأير الغيرات التطيعية :

إن الدعام لا يستطيع أن يكون مديراً جيداً الفصل ما لم يشمر تلاميذه بأنهم يتعلمون أشياء جديدة ، وهذا لا يتأتي إلا بتولير المديد من الخبرات التعليمية المنشوعة وحسن التعطيط لها ومتابعة التلاميذ وتوجيه أدائهم ومراعاة الفروق الفردية ، فأفضل لدارة تلك التي – في طلها – يعمل الجميع كل واق سرعته واستعداداته واهتمامته .

5 - ملاحظة الثلامية ومتابعتهم :

وذلسك من خلال متابعة ورصد تحركات التلاميذ سواء كانت سلوكية أم تطبيعية ، فيقوم باسستصرار مسلوكيات تلامسيذه وفسق قواعد السلوك المتلق عليها ، بالإضافلة إلى المتابعة المشطلة لمستويات تحصيل الثلاميذ المحراية وتشخيص صمويات التعلم لديهم ومعالجتها باستمرار .

6 – تقديم تقارير عن سير العمل :

إن مهفة التدريس يغلب عليها الطابع القابي ، ولذلك يحتاج المحلم إلى عمل كشرف بأسماء التلامسيد تسعون بها درجات وتغذيرات كل تلميذ ليقدم تقريراً يحدد مستوى للثلميذ الفعلي كسد يقدم إدارة المعرسة وأولياء الأمور .

ولهذا الغرص يمتاح المعلم إلى سجلات وملفات يحفظ أبيها هذه المعلومات بطريقة منظمة ويشكل يجمسل مسن السسيل الوصول إليها ، فيذه السجلات تعد وسيلة أساسية من وسائل التقويم ومصدراً المعلومات .

وتشمل إدارة المفصل على مجموعة من الأقمال نوردها فيما يلي (13 : 130–161)

- أفعال المدرس أو المدرسة والتي تعطى تنظيم مسبق لطبيعة النفاعل بين المعلم والتثميذ .
- الاقتصال الذي يكون الهدف منها توفير ظروف يتصور المعلم أنها أساسية أو مرغوية حتى تتم
 عملية الثدر بدر.
- آفـــال يكون الهنف منها تنظيم الملوك الاجتماعي للتلاميذ في صورة توجيهية كتوجيه أسئلة للتلميذ غير المنتبه.
 - 4- أفعال من خلالها تأكيد سلطة المعلم كتحديد موضع جلوس التلاميذ .
- أفعال تعتمد على مبادئ نفسية أو بديهية حول طرق ضبط ا أسلوك الاجتماعي للتلاميذ باستخدام
 طرق معينة للتدعيم واستخدام ألواع معينة من العقاب .

 أفحال مشتقة من تظريات عامة وقير المعلمين حول الملاقات الإنسانية وحول التعليم كاستخدام طرق التعليم الإكتشافي ، أو توزيع السلطة داخل القصل .

ورغــم اتساع بدّد النظرة يعكن الإستفادة ملها في زيادة الوعي يكثير من القضايا ، كما أنهـــا تعد مؤشرات لما يمكن تولّمه من نقانج عند تبنى أنماط معيلة للإدارة الصفية أو تطبيق لفيات محدد للضبط .

ثانياً: كفايات إدارة الصف المدرسي:

Classroom Management Competencies

تحرف كفايات إدارة القصل بأنها "مجمل السلوك التدريسي القمال الذي يتضمن المعارف والمهارات الذي يكتمبه الطالب / المعلم ، وينحكس أثره على أدانه لمهام تخطيط القواعد والإجرامات وتنظيم بينة القصل فيزيقياً ، واجتماعهاً ، وضبط سلوكيات الثلامية ، ومتابعة تقدم التلامية ، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوء في الحدود الزملية المحددة لها .

ومن خلال التعريف السابق تتعدد مهام إدارة الفصل في خمس مهام هي (1: 83-96):

Instanting Rules Procedures وتتطلب تلك المساوكية وتتطلب تلك المهمة أن يكون المدعوب القائم بالتدريس بصيرة ، ولحساس بالمسئولية تجاه توقع السلوكيات ، – غير المدعوب أما يتا من التكافيذ الماس التخطيط الوضيع قواعد القصل ، أن المعام التخطيط الوضيع قواعد القصل ، أن المعام التحاسي ، في الماليسيور أن اللوامسي ، ومناقشية ما مسح تلاميذه ! يحيث تتمق مع القواعد العاملة للمدرسة والمجسئم المحلسي . كما يقطلب ذلك أيضاً وضع الإجراءات أن الأوامر Orders الخاصة بسلوكيات كثيرة يتوقع الاحتجاج اليها الإعمام عملية التعام مثل الترجيه الإجراء عمل محدد ، أو احتجاز بعض والمدواد اللازمة للتدريس .

وعسن طريق التفطيط التقيق للقواعد والإجراءات يمكن للمعلم أن يتجنب الفوضس التي يمكن حدوثها في القصل المدرسي ، وتوفير وقت أطول لمعليتي التعليم والتعلم ، بالإضافة إلى توفير فرصن مضاركة للتلاميذ في إنجاز الأعمال بصمورة للضنل .

2 - تظهيم البيئة القيزيقية لحجرة الدراسة من المعظم لهيم طبيعة المتعلمين : واحتياجاتهم : مهمسة تنظيم البيئة القيزيقية لحجرة الدراسة من المعظم لهيمة المتعلمين ، واحتياجاتهم ، وأسالييهم في العمل عن طريق تبيئة النظروف القيزيقية التي سبق تناولها في القصل السابع (الخساص ببيئة القصل) ، والاستفادة من كل ركن من أركان الفرفة دون از دهامها بأشهاء لا مسرورة لهسا، وتوزيع الأثاث و التجهيزات والمواد والوسائل التعليمية بما يتناسب وطبيعة الأركان مع تقديم السبورة الشروف القيزيقية من تهوية السي أجسراء تمساعد على تصبيل البيئانت والشرح مع مراعاة الظروف القيزيقية من تهوية السي أجسراء تساعد على تصبيل البيئانت والشرح مع مراعاة الظروف القيزيقية من تهوية

وإضماعة ، ورزية ونظافة . ويسهم الكنظيم السابق في المحافظة على وآت الحصمة ، وجودة العمل ، ومشاركة للتلاميذ الإيجابية وشعورهم بالراحة .

- 3 تنظيم البيئة الإجتماعية لمجرء الدراسة Social Environment Organization : تنطلق تلك المهمة من مصلمة بأن بيئة القصل تمثل نظاماً لوضاعيا يضم المحلم والتانجية ، والمنهج ، والمنهج ، ومسابع ومسابع بين علاقات مستمرة ، ويعتبر تيسير التحلم وإتمامه إلى عند كبير رظيفة تضمالهما اجتماعية تتجلى من خلال الملاكات بين المحلم أو الشهرس التحلم) والتعلمي والتعلمية (المحلم) ، وتتسم تلسك الملاكات بالواقعية عند المحلم وتقبله التلاميذه ومشاركتهم وجدائياً مع خلق جر يشيع الهد الشمور بالاتصام والاللة والتصافف ، يما يشكس على زيادة مستوى دالمجريم للتمام ومبادرتهم للمحل المشاركة الإيجابية للتعلم ومبادرتهم للمحل المشاركة الإيجابية في الشعاد التعلم المبادرتهم المحلم المشاركة الإيجابية في الشعاد التعلم المبادرة والتعليم .
- 4 مسيط السلوق غير العرغوب أيه (حفظ الغظام) المعلم السلول غير العرغوب أيه، ومعالجته أيه بها بغائل عجم ويقحد بيده العبهة كيانة منع العملم السلول غير العرغوب أيه، ومعالجته أيه، بها بغلق عجم عصر قلة عملية التعلق المنابع من رغبة التلامية تضميم ، العينة جو ريئسم بسلهبده و العصرية المتابعة حتى يتم القاعات الإيجابي بين المعلم والتلامية من ناهية ، وبين التلامية ومنعم عنه المنابعة بعد المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة الإيجابية المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنابعة المنا
- 5 مستابعة تقدم التلامسية Domitoring Stadents Progress (ويتحدد الدمام الموكلة المعلم الموكلة المعلم المتابعة تلك في استخدامه مجلاً خاصاً بحضور وغياب التلامية بالنظام المتلق عليه ، وإعداد المسجلات الخاصسة بستغدير درجات التلامية ونواهي مشكلاتهم ، والائتزام بالسجل الخاص المستابعة المعلسية التعليمسية ، وإظهار نواهي القاتم الخاصة بكل تلمية من مشاركة ، وإداء وولجبات منزلية ، نظرق في امتحانات ، إعداد الشطة ، مع تحفيز التلامية المتلوقين للوضيح جيودهم القصل كله .

ثَالثاً: النظام داخل القصل الدراسي :

لقد أشارت الكثير من الأديبات التربوية في الدور الذي يسهم به النظام دلخل اللصل في تحسين عملية التدريس وتسهيل الاتصاًل بين عناصر العملية التدريسية .

ولذا سيتم مناقشة النظام داخل القصمول الدراسية وقق :-

- أحداف النظام في القصل .
- 2- ميادئ النظام في الفصل .
- 3- خصائص الموقف النظامي الجود .
- 4- المحافظة على النظام في القصل .

- خصائص التنظيم القمال للفصل .
- الأعصال الروتينية تساعد المعلم والتلميذ .
- كيفية التخلب على مصاعب النظام في الفصل .
 - 8- تلظيم المجموعات في الفصل الواحد .

وأيما يلى نسرض لذلك للمناصر يشيء من التفصيل ، وذلك على النحو التالى :

1 – أهدف النظام في المسل :

كان الهيف من للنظام تديماً تولير الظروف الحصلة للتدريد، وتوفير الأحترام للمدرس ، وكسان استخدام القوف من العقاب الدبيل - غالبًا - التعقيق ذلك، أما الهدف من النظام في ضوء اللفسفة المجددة لنظام الإدارة فيتمثل في تتمية المهارات الإجتماعية والاتجاهات والقدرات المقلبة لثني تضمن أن تكون مسلكاً اجتماعياً كل تلميذ دون حاجة لاستعمارة الخوف أو معارسة ضغط عليه

هــذا ومن الضروري - ليضاً - أن تقرالر طروف حسلة للتدريس حتى لا يضيع ولك · الفرد هباء أثقاء فشملته غير العرجية كما لا تشتت جهود غيره في النطم ، فمن الواضيح أن الهدف الأكثر أهمية مو تقمية السارف الإجلماعي عند الغرد.

2 - ميادئ النظام في الفصل :

إن المدخل الأساسي لإدارة الفصل كان يستند - قديماً- إلى إثارة الخوف لا إلى الامتمام بالاكتسطة للتطويرة أن الدلق العلق ، بل إن المدرس كان يستر محافظاً على النظام في القصل عين يظهر تلاميزه دلالل الخصوع والامتثال الأواسره . على أن هذا المدخل قد قل استخدامه في السلوات الأخسيرة وأسسيحت العناية موجهة نحو تفطيط الالشطة للتعليمية الذي تثير اهتمام للتلميذ وتتحدى قدرته ، وتضمية العثل العلميا للذي تدعم السلوك الخطافي المقبول .

وقسد أثبتت البحوث أن النشاط للتعليمي القائم على هذا النظام يستمر سواء أكمان المعترص حاضراً في المصل أم غائباً حيث يسود التقاهم نتوجة لتمة التلاميذ في تليمة الأنشطة للتعليمية .

3 - خصائص الموقف النظامي الجيد :

تتمثل خصائص الموقف النظامي الجيد في عدة نقاط أهمها:

- ☞ توافر انجاهات التعاون وحسن للنية بين التلاميذ والمدرس .
- ☜ انشغال التلاميذ بمواد وأنشطة تعليمية تتضح ليم قيمتها وتثير اهتمامهم.
- أن يصدر السلوك الإجتماعي والخلقي السليم عن التلميذ احتراماً لجماعة الأقران ونتوجة للجهود التعليمية والتعلونية لكثر منه نتهجة اسيطرة المدرس عليه عن طريق إثارة المخرف في نفسه .

 تحرر التلامية من عوامل القلق والإحباط المصطفعة الناتجة عن الرض إدارة الكبار الراشدين على جماعة المراهقين . (⁷⁾

4 -- المعافظة على النظام في الفصل :

إن المسيطرة علمى المنظام بروح ديمقر الطية مقلقية تمثل منهجاً حديدا لذى الكثير من المنظريسين التربوبيسين المحدثين ، وقد قدم هؤلاء بعض المقترحات الذي تساعد على تحقيق سيطرة جماعية محبية للقصل والمحافظة عليه ، ومنها :--

- كن مخلصا والثقاً من ألك قادر على مساعدة الثلاميذ كلهم ، واعمل على إشعارهم ألك
 تحبيم جميماً .
- كسن بشوشساً مرحاً وفي نفس الوقت لا تحاول أن تكون أكثر المدرسين شعيبة لدى
 التلاميذ ، فإن نجاحك في تحقيق شعيبة رخيسة لدى التلاميذ كد يؤدى بك وبمكاتك.
- ♡ تجنب استخدام العقاب الانتقامي ويخاصة العقاب الجماعي على خطأ ترتكيه عدد قليل
- لا تلجأ إلى السخرية من التلميذ أو إضحاله الأخرين عليه فلهى من المتوقع ان يجترم
 التلاميذ مدر ما يستضع مثل هذا الأسلوب .
- لا توجه كــل مخالفه مهما كانت ضئولة فهذه المخالفات الضئولة غالباً ما يحس بها المدرس وجده فتضايقه .
 - أحفظ أسماء التلاميذ بأسرع ما يمكن.
- أهدا درسكه بمجرد بد «الحصة ، ولا تتأخر بسبب حصر النواب ، أو القيام بأي أعمال
 أخ. . . (2)

5 - خصائص التنظيم القعال القصل :

يتميز التنظيم القمال للقصل بالعرونة والاستقلال والضبط، فالعرونة تتوح أحداث التغيير حسمها تملسيه انظسروف ، والاستقلال يتوح الغرصة للعبادأة اللودية من جالب العدرس والثلميذ ، والضبط أمر ضروري وجوهري لأداء أي مجموعة لوظائفها أداء منظماً هادناً · (61:4)

والتنظيم الفعال تلفصل يتسم بعدد من الخصائص تجملها فيما يلي :

أ - تتظيم القصل يجب أن يكون مرناً:

عدد تخطيط المدرس لتدريسه قد يقدر تكوين مجموعات عريضة من التلاميذ على أساس تحصيلهم أو قدراتهم ، ولكن البحوث تشير إلى أن تجميع التلاميذ مماً أمر لا يمكن تقدير مقدماً في كــل حالــة ، وعلى ذلك يجب على المدرس أن يكون المجموعات لمد حاجة أو الدفيق هدف ما ، ولذلك عليه أن يعدل طرق تجميع التلامية مماً بعيث يولجه احتياجات التلامية الفاصدة في وقت معين ومسن الجائز أن يتخذ أكثر من اساس لتجميع التلامية في الفصل في وقت واحد فمن الجائز مثلا أن يكون مجموعات عامة على أساس القدرة ، ولذرى على أساس الاعتمام ، وثالثة على أساس تكوين الصدقلة ، وكلها تعمل في الفصل في وقت واحد - (6 1 1 6)

ب- تنظيم الفصل يجب أن ينمى المناشط المستقلة :

إن تتمية القدرة على العمل لدى الكالمية ممثقلين عن كل من المدرس وإحاكيم الأخرين تستوقف علسى صفة الاستقلال التي يبديها الكالمية ، وتتميز هذه العمقة باستغراق الثلمية لهما يؤديه استغراقا كاماً بحيث لا يشتك انتباء الأخرين ولا يشتك الأخرون التباعه بسبولة ومشكلة المدرس هنا هي أن يقوح للتلمية فرصاً مقترعة ذات مناشط وجواد مناسبة . (6 : 61)

ج - الجو الاجتماعي مهم في الفصل:

إن ما توصلت لإبه للبحرث بشأن تأثير شخصية المدرس في جو اقتصل بدل على أن أمام المسدرس فرصمـــة سائحة لكي ينظم فصله وإجراءات تدريسه بحيث يمين الظروف والخبرات للتي تسؤدى لإسى اللمو فالردي والجماعي السليم ورافع الروح المعلوية لدى التلاميذ لأن للصال المدرس بتلاميذه يكون مستعر أ .

ذلك فإن مسالك المدرس توثر في الجو الرجداني والاجتماعي في عرفة الدراسة كما أن قابلية المدرس للتكيف الاجتماعي تقدر الملاكات الذي تقوم بينه وبين تلاميذه وتوثر في الملاكات بين التلاميذ الخسيم . (6:13)

وعاطفة المسترس المطوف الودود تثرجم الفسها إلى علطقة صادقة القائلية في مجموعة المتتخرسة وعاطفة ما القائلية في مجموعة المتتخرسية و وفي المعنور المتالي المتتخرفة من بين المساحث الهارزة التي سجلها التلامية المعنوب الذي ساحمه التلامية المعرس الذي ساحمه من غيره ، وقد دلت التراسات على أن الطرق المتحكمية تشوح لدى التلامية دويا إلى ما ساحتهم المتتخرفة و المتتخرف والميالية المستك المتجاورة من جالب المعرس يميالي إلى أن المستك المتجاورة من جالب المعرس يميالي إلى أن المستك المتجاورة من جالية المعرس يميالي المستخرفة ومن الإهتمام بالذات إلى حد القوضي . ولكن بقضل القيادة الديمة راساح لدي المتالية والمتالية بالمتحرصة ككل ، والاهتمام بالأثراد فيها ، والزمالة المتحرصة دين أعضاء المتحرصة كنا ، والاهتمام بالأثراد فيها ، والزمالة المتحرصة دين أعضاء المتحرصة دين أعضاء المتحرصة على المتحرصة كنا ، والاهتمام بالأثراد فيها ، والزمالة المتحرصة دين أعضاء المتحرصة على المتحرصة المتحرصة كنا ، والاهتمام بالأثراد فيها ، والزمالة المتحرصة دين أعضاء المتحرصة على المتحرصة كنا ، والاهتمام بالأثراد فيها ، والزمالة على المتحرصة على المتحرصة كنا ، والاهتمام بالأثراد فيها ، والزمالة والمتحرصة على المتحرصة المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على المتحرصة على ا

د - يجب أن يكون انتظيم الفصل ما يضبطه : .

لا يمكن لأي فصل أن يعيش في جو من الفوضى بل أن التلامية الفسيم يثورون في الجو المصطرب ولا يمكن العمل بالممثلثط المستقلة في الجماعية ما لم يتوافر الإصماس باللنظاء والضبية ، وإذا كسان لمدرس الفصل أن يقدم الضبط واللنظام للذي يحتاج إليه كان اللائميذ وجب عليه أن ينظهر الاحترام لكل تلميذ ، ويجب أن تكون حدود السلوك مفهومة من جانب التلاميذ ، ويجب على المدرس أن يساعد التلميذ على أن يشمر بالصلة بين أعماله وآثارها في الأخرين ، و لابد أن تكون هلك محرد واضعة وممتر أن بها يمكن للتلاميذ في نطاقها أن يجروا التجارب في مسلكهم، مع إعطائهم الحق في أن يرتكبوا بمنس الأخطاء ، وينغي على المعلم تشجيع التلميذ على أن يكلفع من أجل الشوصان إلى أن يقلب نفسمه ، ويقتبله مدرسه ؛ أو رقي أمره ؛ أو التلاميذ الأخرون ؛ ومن المهم ألا يخلط بين المنظام والمقالب لأن الهمدف الأسلمي من النظام هو إرشاد الثلاميذ على يتجهوا في نموهم نحو المتمامات جديدة لستركم وتصرفائهم ، (6 : 55)

الأعمال الروتينية تساعد المعلم والتلمية .

إن تتطلب الفصول يتطلب معرفة كاملة عن الأطفال ، كما يقطله طرقاً هيدة للتعريس ، فعدد تنطيط برنامج التعريس وجب أن تأتي المعرفة بأحداف التعريس الخاصمة وطرق للتعريس الجهدة قبل التنطيط التنظيم الفصل .

والاعتبارات التالية تمناعد المدرس على أن يغطط برنامج المجموعات بصورة جيدة :

أعرف ما يمكنك معرفته عن التلميذ :

لما كان تكوين المجموعات يتم غالباً على أسس تنقلف من ظرف الأخر فإن الإجابة عن الأسئلة التالية تساعد المدرس على أن يتخذ قرارات شديدة بشأن وضمالالميذ :

- → س : ما هي المستويات العامة التي بلغيا الثلميذ في الميادين المشتلفة ؟
- ™ : ما هي مواطن قوته الخاصة ؟ وما هي اعتباجاته ؟ وما هي طاقته في التحصيل ؟
 - 🗢 س : ما هو تكيفه العام والاجتماعي والشخصسي ؟

ب - أربط بين تخطيط غرفة الدراسة وبين برنامج الفصل :

إذا أويد المتلاميذ أن يتخلصوا من الاعتماد الذاتم على توجيهات المدرس فإنه يلبغي الفكور فسي تتغلب عرفة الدراسة موتديور أمر مواد المتدريس ، ومثل الأسئلة الثانية تُرشَدُ إلى مبادئ مادية لادارة غرفة الدراسة إدارة طبية :

- 🗢 🤫 : هل ترتيب الغرفة يساعد على اللجاح في تكوين المجموعات ؟
 - س : هل أعددت الترتبيات اللازمة لمواد التدريس المتنوعة ؟
- 🗢 🥕 : هل بني تلوع مواد الثلاريس على أسلس تلوع المستويات ؟
- 🇝 🧠 ن الله الله بعض ألجهد للربط بين جلوس التلاميذ والوصنول للي مواد التدريس؟
 - س : هل هذاك تسهيلات ميسورة تشيط نفسها بنفسها ؟

ج - ضع المستويات التي تسهل العمل الجماعي التعاوني : (4: 68)

وهـــنا تدور التصاؤلات حول كيفية التصرف مع الفصول المشاغية ، بالطبع لا يوجد حل واحد يمالج كافة حالات سوء النظاء ولكن هناك خطوطاً رئيسية منها :

العفسظ أسماء التلاميذ بأسرع ما يمكن ، ونادهم بها حتى لا تلجأ لاستخدام بعض العبارات		
مثل " يا من ترتدى القمومي البلي "		
اهتم باستخدام كلمة " اعمل كذا " بدلا من " لا تعمل كذا " ذلك لأن أسلوب الإيجاب		
كثيراً ما يكون أكثر نجاحاً من أسلوب النهى في مواجهة العواقف التي يعوزها النظام .		
وجه نظرك للفصل بأجمعه طوال الوقت موكن شديد المحزم عندما تطلب تعاون التلاميذ ،		
وتجلب الاتهامات غير الصمعيحة بسوء للنظام مولا تشهاهل هالات سوء السلوك علدما		
كتكرر		
نم لدى التلاميذ اتجاماً صحيحاً يتم بالتعاون وذلك عن طريق التعيير لهم بإخلاص عن التلف		
بالنسبة لما يحدث من الضطراب ، ولاتكن متعجلا في أن تقوم بإعطاء الدرس ؛ لأن نظام		
الفصل أمر مسروري مثل إلقاء الدرس.		
حاول أن تظل هادنا واللها من نصك ، فالكدريس في حاجة إلى أعصاب هادنة وذهن صاف	0	
عاقب عبد الضرورة باعتبار أن المقاب هو العلجأ الأغير لضبط النظام ، وأعرف من		
سلطات المدرسة أنوا العقاب المصرح بها		
اجمل ظلاميذ يدركون منذ بداية العام مدى ما تسمح به وما يمكنك تقبله .		
كيفية التغلب على مصاعب حقظ التظام في القصل .	-7	
both to the district		
وهمنك بعض النقاط يجب التغلب عليها والتي من شائها أن تساعد المدرس في التغلب		
و مناك بعض القاط يجب التغلب عليها والتي من شأتها أن تساعد المدرس في التعلب ض من مصاعب حفظ النظام داخل الفصل الدراسي وهي :	علی په	
ش من مصناعب حفظ النظام دلخل الفصل الدراسي وهي :	علی په	
من من مصناعب حفظ النظام داخل القصل الاراسي وهي : لا تهمل تصرفك إزاء سوء ساوك القصل يأخذ صفة شخصية . لا تهدد يعمل شرع بل اتخذ الإجراء المطلوب دون تهيند .	۵	
هن من مصاعب حفظ النظام دلئل الفصل الدراسي وهي : لا تجعل تصرفك إزاء سوء سلوك الفصل يأخذ صفة شخصية .	0 0	
هن من مصناعب حفظ النظام دلخل القصل الدراسي وهي : لا قيمل تصرفك إزاء سره سارك القصل يأخذ صفة شخصية . لا تهدد بعمل شرع بل انتذ الإجراء المطلوب دون تهديد . لا تســتخدم السخرية أو الإحراج فإنهما غالبًا ما يؤمر أن الشعور بالعرارة تهاء المدرس . ويباعدن بين المدرس وفصله .	0 0	
هن من مصناعب حفظ النظام داخل القصل الدراسي وهي : لا تجمل تصرفك إزاء سوء سلوك القصل يأخذ صفة شخصية . لا تهدد بعمل شرع بل انتخذ الإجراء المطلوب دون تهديد . لا توسدتدم السفرية أو الإحراج فإنهما غالبا ما يقوران الشعور بالموارء تجاء المدرس ،	0 0	
هن من مصاعب حفظ النظام داخل القصل الدراسي وهي : لا تهمل تصرفك إزاء سره ساوك القصل يأخذ صفة شخصية . لا تهمد يممل شرع بل اتخذ الإجراء المطلوب دون تهنيد . لا تستخدم السخرية أن الإحراج فإنهما غالبا ما يثيران الشعور بالمرارة تجاء المدرس ، ويباعدان بين المدرس وفصله . لا تماتك وأنف غاضب ، وحاول أن تشكم في مشاعرك معما كان الموقف.	0	
هن من مصاعب حفظ النظام داخل الفصل الدراسي وهي : لا تهمل تصرفك إذاء سره سارك الفصل يأخذ صفة شخصية . لا تهمل تصرفك إذاء سره سارك الفصل يا يشخصية . لا تهدد يعمل شرع بل اتخذ الإجراء المطلوب دون تهدد . لا تستخدم السخرية أن الإحراج فإنهما غالبا ما يؤمران الشمور بالمرارة تجاء المدرس . ويباعدان بين المدرس وفصله . لا تماقب وأنت غاضب ، وحاول أن تشكم في مضاعرك مهما كان الموقف. كا تماقب وأنت غاضب ، وحاول أن تشكم في مضاعرك مهما كان الموقف.	0 0 0	
هن من مصاعب حفظ النظام داخل الفصل الدراسي وهي : لا تهمل تصرفك إزاء سره سارك الفصل يأخذ صفة شخصية . لا تهمل تصرفك إزاء سره سارك الفصل يأخذ صفة شخصية . لا تهيد بسل شرع بل انتخذ الإجراء المطلوب دون تهيد . لا تستخدم السخرية أو الإجراء فإنهما غالبا ما يؤيران الشعور بالمراوة تجاء المدرس ، ويباعدان بين المدرس وفصله . لا تماقب وأنت غاشب ، وحاول أن تشكم في مشاعرك مهما كان العوقف. كا تماقب وأنت غاشب ، وحاول أن تشكم في مشاعرك مهما كان العوقف. كا تستخدم من المقوبات ما فيه إمالة شخصية .	0 0 0	
من من مصاعب حفظ النظام داخل القصل الدراسي وهي : لا تهمل تصرفك إذاء سره ساوك القصل يأخذ صفة شخصية . لا تهمل تصرفك إذاء سره ساوك القصل يأخذ صفة شخصية . لا تهيد يعمل شرع بل اتخذ الإجراء المطلوب دون تهيدد . لا تستخدم السخرية أو الإحراج فإنهما غالبا ما يؤمران الشعور بالمرارة تجاه المدرس ، لا تماقب وأنت غاضب ، وحاول أن تتحكم في مشاعرك مهما كان الموقف. كناعدة عامة لا تضرج التائميذ خارج القصل لسوء ساوكهم . لا تستخدم من الحقوبات ما فيه إمالة شخصية . لا تعشفه من الحقوبات ما فيه إمالة شخصية .	0 0 0	
من من مصاعب حفظ النظام داخل الفصل الدراسي وهي : لا تهمل تصرفك إذاء سره سارك الفصل يأخذ صفة شخصية . لا تهمل تصرفك إذاء سره سارك الفصل يأخذ صفة شخصية . لا تهدد بعمل شرع بل اتخذ الإجراء المطلوب دون تهدد . لا تستخدم السخرية أو الإجراء فإنهما غالبا ما يؤيران الشجور بالمراوة تجاه المدرس ، لا تحاقب وأنت غاضب ، وحاول أن تشكم في مشاعرك مهما كان الموقف. كناعدة عامة لا تضرح التلاميذ خارج الفصل لسوء ساركهم . لا تستخدم من المقويات ما فيه إمالة شخصية . لا تكافئ التلميذ على سارك غير مناسب ، ولا تعطى بعض التلاميذ أعمالا معونة لتحصل على رضاهم .	0 0 0 0 0	

- □ لا تعسد تخدم الولجب بات العازلية كعقاب على سوء السلوك ، أن هذا الإجراء يساعد على
 القضاء على القيمة المقابقية للعمل المدرسي .
 - لا كماقب القصل بأجمعه من أجل سوء سلوك فردى .
- لا تحساول أن تجد خلا لبالياً تكل موقف سلوكي على الفور فإن إساءة التوقيت مي من
 الأخطاء الشائمة التي يقع فيها المدرسون أثداء مواجهتهم المواقف السلوكية لتلاميذ. (⁽⁴⁾

8- تنظيم المهموعات في القصل الواهد .

نقصت بالتنظيم هنا ما يقوم به المعلم كخطوة تلي التخطيط وتسبق التنظيد ، وهذه الخطوة التي يتجاوزها الكثير من المعامين تكتسب أهمية خاصة في ظل المفهوم الحديث للتعلوم ، هيث يطلب مسين المعلسم التقلسيل من التعليم العباشر واستخدام أساليب التعليم غير المباشر من خلال انتظيم بيئة المتعلم وويته واستخدامه الوسائل والمواد وممسادر المعلومات وتوجيه عمليات الاكتشاف ليعلم الثلميذ . (ف : 208 - 209)

وسنتناول هذا العنصر من خلال النقاط التالية :

أ - تكوين المجموعات في القصل الواحد :

كطريقة لتصيين التدريس وتبيؤلة القرمى لمواجهة الفروق الفروق الفردية ، ولكي يكن تكوين المجموعات الفروق الفردية ، ولكي يكن تكوين المجموعات القرعة الفصل المواء داخل الفصل ، ووظيفة لقسم تلاميذ الفصل الله مجموعات الفرع من من المناسبيم الفصل الدراسي للكييف الماميج المدرسي لاحتياجات تلاميذ الفصل وقدراتهم ، وأيس تكوين مسخد المجموعات طريقة لتدريس أي مادة دراسية ، وإنما هو في جوهره مرحلة من مراحل إدارة الفصل ، فدر وسيلة المادرس في هذا المادر على عدد ذاتها .

2 - تكوين المجموعات للأغراض المختلفة :

مسن هذه الأغراض تميغة الطروف العناسبة لتعريس مهارة معينة تعريساً مبلشراً ومنها تقصمية امستمامات التلاميذ، و وتتألف مثل هذه المجموعات في الفصل الواحد عندما تظهر اهتمامات جديدة ويتحقق للتعلم الفعال عن طريق العلائمة والتخطيط الجماعي .

3 - تكوين المجموعات التدريس المباشر:

من الممكن للتلاميذ دوى المستوى للتحصيليي المقارب أن يكرنوا أساساً لتشكيل مجموعة تقـــدم لمها المساعدة لكسب يعض العمهارات المتخصصة عن طريق الخيرات المشتركة أن عن طرق استخدام مواد در اسية متشابهة وتستصر هذه العجموعات مدة قصيرة في العادة ثم تلحل عندما تشعقق الحــادة التي دفعت إلى تكوينها ، وفي بعض الأحيان قد يجمع التلاميذ من مستويات مختلفة للتغلب. على صدوية مشتركة أو التعبة مبارة خاصة .

4 - التنويم في حجم المجموعات :

فسى بعض الأحيان يقوم المحرس بالتدريس للقصل ككل وقد يتضمن هذا التدريس العها. مهارة متفصصات عندلذ يسهم كل تلميذ يلصيبه في المناقشة على قدر مستواه ويتباين التلاميذ في عمق فيميم ولكليم حميماً بالتنظرن بألوان الشابط المرابط بخيرة القمال كله .

5 - تكوين المجموعات لمواجهة مشكلة غاصة أو اهتمام خاص :

وهذا يجمل للتعريس أكثر فعالية ، ويعمل على تنمية روح التعاون القعال أدى التلميذ .

6 - تكوين المجموعات للأغراض الاجتماعية

إن أسلوب تكوين المجموعات الصخيرة بشجع التمثيم الاجتماعي إلى درجة لكبر مما يمكن أن تفسلسه أساليب التدريس الجمعي إذا ترافر أمدرس القصل الكفاء، المواد والتسهيلات التي يحتاج إليها ، كما تممل ألوان الرضا الوجدائي المستمدة من ملاحظ المجموعات الصخيرة على دفع كل المولد لكي يحقق جميع طاقته الكاملة ويتمام المعرفة وتحقيق الإجرامات الديمترنطية .

7 - تكييف المدرسة الثانوية التدريس

تقع مسئولية تكييف التدريس على كاهل مدرس القصل لقد أظهرت إحدى عملوات المسع السحور القيادي للمدرس إذا عمل على جمل التدريس أكثر فاعلية باستخدام طرق التدريس التي تهيئ المود لجمل التدريس التي تهيئ الموداء التوريس أو دياً عين أما من غيرها ، الموداء أن مسدرس القصسل يجب أن يقدم بالدرية في التفاذ القرارات فيذا يعمل على جمل التعليم المناشط المناشط في القصاد بن المناشط المناشط المناشط على المناشط المناشط بني القصاد ذي معنزى فإن القصى درجة من اللهو القردي يمكن أن تتحقق لدى الطالب . (4: 8)،

رابعاً: أسباب سوء سلوك التلاميذ ذاخل القصل: (12: 79-84)

سوء الإدارة العامة في القصل والفشل في نستغلال الوقت استغلالاً حسناً

المعلم الذي لا يهتم بالرقت نجد أن القومنى تسود فصله لأنه يترك الفرصة أمام التلاميذ لاســـفغان الوقـــت استفغالا سيئا في إثارة القومنى ، فعادة ما يكون الوقت – أن لم يتم استغنائه – مغذا لكي يجر التلاميذ عن الضيق والمصبر والمال والتعب وكل هذا يصخر من التلاميذ الأموياء لما بال غير الأسوياء ، وخالباً ما تكون هذه الشكاوى غير صحوحة ولكن ما عسامم أن يقعلوا بهذا الكم الهائل من الوقت إلا أن يشتلوا أفضهم بمثل هذه الأشياء .

أن مهارة استغلال الأفت وكذلك المكان والغراغ والعلاقات الشخصية والرواين تصل على تتشفه سلوك سوى داخل القصال وعلى للتقيض فنياب الاستغلال الأمثل لهذه المهارات يجعل القصل في حالة من الفوضى .

2 - فرنجب غير المناسب .

مسن حيث الصموية أو من حيث السهولة الزائدة أو أنه لا يلائم قدرات التلاميذ وأساليب تطميسم ، فلا بد من التأكد من أن الولجب ملام التلاميذ ، أي موضوعي حيث أن الواجب الصمحب جداً أو السيل جدا يعمل على الإحباط والضيق وكلامها يؤدى إلى الساوك القوضوي لدى التلاميذ .

الإكثار من التعليمات المعلة والمعيرة وغير الواضعة :

التعلم بيمات الكثيرة لا تنص الفرصة الكافية لنشاط العلاب بيلما التعليمات القليلة المنظمة والمخطط لها تنص المرونة للطلاب فيما يقومون به من أعمال وقيملهم اكثر مسئولية عن إعمالهم فالمعربون عليهم أن يتماطرا بدرجة من المنطقة اتناسب مع التلاميذ كذلك نجد أن التعليمات الكثيرة من جانب المعلم تبعث على المال والضيئ وتكون لها نتائج عكسية في بعض الأحيان .

4 - التوقعات الخاطئة من جانب المعلم لمعلولة التلامية :

الشرقمات المتبادلة بين المملم والتلميذ لها أهمية يميرة في عملية حفظ الفظام داخل القصل حيــــت أن المعلم لابد أن يتوقع ما سيقوم به التلاميذ إذا قام هر بعلولك معين تجاهيم حتى يتمكن من القيام بالأعمال الذي تممل على ضبط معلوك التلاميذ داخل الصحف المعرسي .

5 - إجمياس التلميذ بالخوف :

في كثير من الأحيان تصريب بيئة الفصل بالخوف والإحباط عن طريق التحكم في قدراته حيـتُ أن مسذا التحكم لا يروق لكثير من التلاميذ الإيجابيين غير لله عادى لغيرهم من التلاميذ فإذا استطاع المعلم التحكم في هذا القوة والسلطة بحكمة ومهارة تمكن من السيطرة على هؤلاه التلاميذ من فـالمعلم والتملسم عمل شاق يتطلب من المعتلم عمل الراجبات ولكن من الاتفاق المتجادل بين المعلم والتعليد غلى الشعور بالأمن والإطمئنان .

6 - عقاب المعلم للتلاميذ على أتقه الأسباب:

وجــــب ألا ينفعل السطح ويعاقب الثلميذ على أتفه ، والتل الأسباب فلايد من تشجيع المعلم على التمامل مع السلوك القوضوي في القصل عن كلب حتى يتمكن من فحص سلوك التلاميذ ويجب عمل ملف يوضح سلوك للطلاب ، ويبين كل ما هو مهم وضروري في علاقاتهم بغيرهم .

7 - الصراع القيمي :

الصمراع للقافي بين المعلم والتلميذ ريما يؤدي إلى العلوك القوضوي وهذا نادر ولكنه حقيقي لها معتقدات وأفكار خاصة .

وكذلك تجد أن يمض الطلاب يقاومون التعلم الألهم الا يؤدون أداء جيداً في المدرسة فهم طلاب سلبيون انهز اميون يتصرفون بقوة وعناد .

وهمناك يعمض الأسماليب الخاصمة للمتعامل مع هؤلاء الطلبة وهذه الأساليب تعرف بالاستراتيجيات الست:

- تحيل السلوات . -1
- التدريب على إدراك الذات.
 - التأثير الشخصى ، -3
 - التوابم المنطقية. -4
 - معالجة الواقع . ~5
 - التدريب الفعال المدرس. -6

وكل استراتيجية يجب أن يساعد في يذرها آباء متعلمون وشخصيات تحيط بالطالب ولها تأثير من قريب أو يعيد في سلوكه . (12 : 33 - 84)

خامساً: استراتيجيات إدارة الفصل.

إن إدارة الفصسل هي مجموعة من الأنماط السلوكية المعقدة التي يستخدمها المعلم لكي يوفسر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكن المعلم من تحقيق الأهداف التعليمية (303 - 302 : 3) الملشودة . (303 - 302

ولحل إدارة الفصل وضبطه من أهم الجوالب في علمية التدريس التي تشغل بال واهتماء المعلمين ، وتتوقف كفاءة المعلم وفعاليته على حمن إدارته للقصل والمحافظة على النظام فيه .

وهنائه ثلاث مداخل رئيسية لإدارة القصل هي :

Behavior Modification Approach مدخل تعديل السلوك - 1

Social-motional Climate Approach الانفعالي الانفعالي - 2

Group Process Approach الجماعة - 3

وسوف نناقش المداخل الرئيسية لإدارة الفصل على اللحو التالمي :

Behavior Modification Approach مدخل تعديل السلوك - 1

ه النظرية تقوم على	إن طريقة تعديل السلوك تستند إلى مبادئ السلوكية في علم للنص وهذ	
	مبدأ أن السلوك كله متعلم ، وتعلقد هذه الطريقة أن التلميذ يميئ السلوك لسببين :	

- أنه تعلم أن يصلك بطريقة غير مناسبة .
- أنه لم يتعلم أن يسلك سلوكاً مناسباً .

و هناك مسلمتان ر تيسيتان بدأ منهما تحديل السلوك هما :

- أن التعلم يمكن أن يتخذ شكل التعزيز الإيجابي أو التعزيز السلبي أو العقاب أو الانطفاء .
 - أن الثمام يمكن ضبطه وتوجيهه عن طريق التحكم في الوقائع البيئية .

أن الكتسساب سلوك معين مر هون بالتبطم شريطة أن يثاب أو يكافأ هذا السلوك بمعنى أن يودى هذا السلوك على نوح ما من أنواع التعزيز ، فالتعزيز يتخذ أشكال مختلفة هي :

- ♦ السقطريز الموجب: وينظر إليه كمكافأة التتلميذ الذي يسلقه سلوكاً سليماً لكي يستصر هذا السلوك
 - التعزيز السلبى: ويتم أيه تدعيم السلوك عن طريق استهماد مثير غير سار.
- العقاب : هو استخدام مثیر غیر سار کومینة لحذف سلوک غیر مرغوب ایه . وعلی الرغم من رفــضن المقاب کوسیلة من وسائل إدارة القصل فدعاة تمدیل السلوک ینظرون إلى أن له میزة أساسیة وهی أن یکف أو یمام السلوک غیر المرغوب ایه لذا قیم لا پر اهضونه رفضاً ثاماً .
- الاطفاء : يعلى استيماد المكافأة أو الثواب مما يترتب عليه ضمض في السلوك ولقصان تكراره
 حتى يختفي في تهاية الأمر .

ويميز الباحثون بين عدة أنماط من المعززات المكتسبة وهي :

- □ معززات اجتماعية : أي إثابة السلوك من قبل الأفراد الأخرين في السياق الاجتماعي (الثناء ~
 التصفيق) .
- □ مصرّز إن رمـــزية : وهى في جوهرها أشياء غير مثيبة ولكن يمكن استبدالها في وقت لاحق بمعرّز إن ملموسة كالنقرد الذي تستبدل بهدايا مثلا أو مواد دراسية وغيرها .
- معزرات النشاط : وهي الأنشطة المثيبة التي تقدم للتلموذ كاللحب خارج الفصل وتخصيص وقت
 للة امة الحد ٤ .

وتحدد الإثابة أو العقوية في ضوء قدرتها على زيادة تكرار حدوث السلوك العذاب وتقليل حدوث العقاب ويذلك نجد أن الإثابة أو العقوبة تختلف من تلميذ لأغر.

وهناك ثلاثة طرق للتعرف على المعززات المناسبة للأفراد :

البحث عن المعزز إن المناسبة عن طريق ملاحظة ما يميل الثلميذ إلى عمله.

- ملاحظـــة مـــا يتبع تصرفات سلوكية معينة من قبل التلعيذ ومحاولة تحديد سلوك زملاء التلميذ الذي يعزز سلوكه
- . الســـوال السينشـــر للتلاميذ عما يرغبون عمله في وقت القراغ وما يودون الحصول عليه وما يودون العمل من أجله .

كذلك هناك وجهات نظر متباينة فزاء استخدام المقاب في المعلية التعليمية يمكن تحديدها فهما يش :

1 - السرأى الأول : يرى أن الاستخدام المناسب للمقانب له كفاءة وقاعلية عالية في حذف سلوك
 1 التلميذ السبي .

2 - الرأق الثاني : يرى أن الاستخدام الملائم المقاب في الماط محددة من المواقف والذي يمكن أن الإستخدام الملائم المقابل المدى يحد أمراً مرشوباً فيه .

ق الرأى الثالث : يرى ضرورة تجنب العقاب تجنباً كاملاً .

مزايا العقاب :

- إلى المقبولة وغير المقبولة .
 إلى المقبولة وغير المقبولة .
 - 2- يمنع سلوك التلميذ المعاقب مباشرة ويقلل حدوثه لقترة طويلة .
- يعلسم التلامسية الأغربين الأنه يقلل من احتمال تقليد أعضاء اللهصل الأخربين للألماط السلوكية
 المعالمة .

عيوب العقاب :

- اد يؤدى استخدام العقاب إلى أن يصبح المتعلم المعاقب عدوانياً .
- كد يؤدى إلى انسحاب الثلميذ المعاقب كلية والانطواء على نفسه .
- 3- قد يساء تفسير العقاب إذ أن عقاب سلوك محدد قد يعمم على أنماط سلوكية أخرى .
- لد يؤدى العقاب إلى استجابات وردود أنسال من زملاء التلميذ المعالب كالمسخرية أو التعاطف
 معه .
- كد يودى المقاب إلى جمل التلميذ المعاقب سلبياً بالنسبة لذاته أو بالنسبة للمواقف فقد يودى إلى
 الشعور بعدم الثقة في النفس.

ويذلك نستنتج أنه إذا تيسر استخدام إجراءات بديلة للحقاب لحقف السلوك غير العرغوب فيه كان ذلك أفضل ، ونجد أن للبحوث النفسية والتربورية قد أسفرت عن كثير من المنتانج منها :

- أن تجاهل السلوك غير الناسب وإظهار الموافقة على السلوك المناسب أسلوبان فعالان في تحديل
 السنوك .
- أن إظهار الموافقة والتقبل للسلوك المناسب هو في الأغلب السبيل إلى الإدارة الناجحة للقصل .

2 - مدغل الجو الاجتماعي الانفعالي Social-motional Climate Approach

وبين	والتلاميد	المعلم	برن	الطبية	العلاقات	أساس	على	تقوم	مسل	سة للقم	القعال	إن الإدارة		
رتبطة	ائص العر	, الخص	على	يتوقف	التلاميذ	ملم لدی	المد	ئيسير	ک أن	أن يدر	المطم	هم وعلى	د أنف	التلامية
												التلاميذ :	حلم و	بين الم

- الرائعية عند المعلم .
 تقبل المعلم رثقة الثلاميذ .
- مشاركة المعلم الوجدائية التلاميذ .

إن الحمد و لحترام الذات هما الحاجئان الرئيسيتان اللتان ينبغي إشهاعهما لدى الثاميذ حتى يستطيع أن ينمى ذاته بنجاح ، ولذلك يجب على المعلم أن يتيح له القرصة لتحقيق النجاح كما يجب علسيه أن يساعد تلاميذه على تجنب الإخفاق والقائل وذلك لأن الإخفاق يقلل الدافعية ويخلق مسورة مسلبية عسن الذات ويؤدى إلى سوء السلوك ، لذلك ينبغي أن تكون حجرة الدراسة مكاناً يشعر فهة الثلميذ بالأمن ، الأمان.

كما أن من الأمور الهامة في مدخل الجو الاجتماعي الاتفعالي :

- تأكيد أهمية المشاركة المحدانية وتأنيل للمعلم التلاميذه
- أهمية الملاقات الإنسانية الطبية داخل حجرة الدراسة .
- أهمية الأنماط السلوكية لدى المعلم التي تشعر التلميذ بأن المعلم مهتم به .

القسد حدد " كارل روجرز " (1699) عنة أمور اعتبرها أساسية إذا أريد أن يكون للمعلم الحد الاتسمى من التأثير في تيمير للتملم وهي :

(الوقعية ، الأصالة ، التطابق ، التقبل ، المكافأة ، الرعاية ، الثقة ، الفهم والعطف)

ويرى " جينو " (1972) أن الميدأ الأساسي للقائم والتواصل أن يوجه العمام حديثه إلى الموقــف وليس إلى التلميذ أن الشخصية وقد وضع " جينو " مجموعة من التوصيات تصف الطرق التي يمكن أن يستخدمها المعلم .

- أن بوجه حديثه لموقف التلميذ و لا يحكم على خلقه وشخصيته .
 - 2- أن يمبر عن مشاعر حقيقية واقسية نحو التلميذ .
 - 3- أن يدعو إلى للتعاوليين التلاميذ ويتيح الفرصة أمامهم لذلك .
- 4- أن يقلل من التحدي بتجنب الأوامر التي تثير استجابات دفاعية .
- 5- أن يتعرف على أراء التلميذ ويحترمها بطرق تزيد من شعوره بقيمته .
- أن يتجنب الأسئلة التي تثير المقد والتعليقات التي تدعو إلى الكراهية .
 - أن يتجنب استخدام السخرية لأن هذا يقلل من احترام التلميذ لنفسه .
 - 8- أن يصف العمليات و لا يحكم على اللواتيج أو الأشخاص .

- 9- أن يكون موجزاً مختصراً وأن يتجنب الوعظ الذي لا يثاير الدفاعية .
 - 10- أن يستخدم الثناء الذي يتم على التقدير .
- أن يستمم للتلاميذ ويشجعهم على التعبير عن أقكار هم ومشاعرهم .

وجهة نظر " جليسر " (1969) في هذا المجال :

ويقدّرح " جليسر " عملية على المعلم أن يتيسها لكي يساعد التلميذ على تغيير سلوكه غير المرغوب ليه :

- أن يكون علاقة ودية مع الثلمية أي أن يتقبل الثلمية دون أن يتقبل سلوكه ويبين مدى اهتمامه بمساعدته لحل أي مشكلة .
- 2- أن يصف سلوك المتلمسية الحالي وإن يعالج المشكلة دون أن يقوم التلميذ أو أن يحكم على شخصيته .
 - 3- أن يساعد الثلميذ على إصدار حكم أيمى على المشكلة السلوكية .
- -- أن يساعد التلميذ على أن يخطط مساراً أكبر للفعل وإذا نزم الأمر عليه أن يقترح على التلميذ بدائل مختلفة .
 - 5- أن يوجه الكلميذ لكي يلتزم بمسار اللمل الذي اختاره بنفسه .
 - أن يعزز سلوله الثلميذ خلال متابعته لخططه وأن يتيح للثلميذ قرصة أن يدرك تقدمه بنفسه .
- 7- ألا يتقسبل أي أعسدار إذا أخفق في لتباع ما التزم به ويساعد التلميذ على أن يفهم أن مسئول عن سلوكه .
- 8- أن يسدع التلميذ يقاسي من النتائج الطبيمية من المعلوكه دون أن يعاقبه ويساعده على المحاولة مرء أخرى .

ويد تقد "جلوسر" أن كلسوراً من المشكلات السلوكية تمالج على أقصل لحو من خلال استخدام القصل لأسلوب حل المشكلات بمصورة جماعية تحت توجيه المسلم فاللقاء الاجتماعي ويقصد بسه توفير المساعدة التي يعتاجها القلمية في هذا المجال ، وهو يرى أن هناك ثلاث توجيهات تساعد على أن تكون اللقاءات الصفية لحل المشكلات فعالة وهي :

- أي مشكلة فردية أو اجتماعية يمكن أن تطرح للماقشة ويمكن للمعلم أو التلميذ أن يطرح
 المشكلة .
 - □ يتبغى أن توجه المناقشة لحل المشكلة على ألا يكون الجو متسما بالعقاب .
 - يابغي أن يتم الاجتماع بحضور كل من المعلم والتلامية .

3 - مدخل عمليات الجماعة Group Process Approach - 3

تقــوم الفكــرة الرتيمية التي يستند إليها هذا المدخل في إدارة القصل على مجموعة من المسلمات هي :

- أن التعلم المدرسي يحدث في سياق اجتماعي يتمثل في جماعة القصل .
- أن جماعة الفصل نسق اجتماعي له خصائص بشترك فيها مع جميع الاتساق الاجتماعية ،
 والجماعة الصغية للعمالة تتميز بشروط تتسق مع تلك الخصائص.
 - أن العمل الرئيسي المعلم هو وأن يكون جماعة فعالة ومنتجة في الفصل .

ولقد حبد "شمك وشمك" (1975) ست خصدائص تميز الجماعة الفعالة هي :

التوقعات، القيادة، الجاذبية، المعايير، التواصل، التعاسك.

التوقعات .

ويقصد بها تلك المدركات الذي تتوفر لدى المعلم والتلاميذ عن علاقدم بعضعيم بعمض وهسى توقدات فردية ، والجماعة الفعالة هي التي تكون توقعاتها دقيقة وواضحة وسلوك المعلم يفاتل للى تلاميذه السلوك الذي يتوقعه علمم .

القيادة .

هـــي مجموعة من الأنماط السلوكية الذي تساعد المجماعة على التقادم لتحقيق أهدافها وهذه الأنماط تشمل الأنمال الذي تساعد على وضع معايير الجماعة وتحديدها ونجد أنه حين يشارك الثلاميذ المعلم في تهادة للفصل لهمن للمرجح أن يكون معشرايان عن سلوكهم .

الجاذبية .

و هسى تنسير للسى أنماط الصدالة في الجماعة الصغية ويمكن أن توصف بأنها مستوى الهسدقة التي تتوافر بين أعضاء الجماعة ولذلك فإن مدير القصل الكفء وهو الذي ينمى علالات ليجانية بين الأعضاء .

المعايين

و هــــى التوقــــيمات التي تتصل بما بينهني أن يكون عليه تلكير وشعور أعضاء المجاعة وكذلك سلوكيم فمهي تساعد على فمهم ما هو مئوقه منهم وما يتوقعونه هم من الأشرين وعلى ذلك نجد أن من أهم أعمال المعلم أن يساعد الجماعة الصغاية على أن ترسخ معايير جماعية منتجه

التراصل .

سواء لكان تنظياً لم غير لفطي فأي حرار بين أعضاء الجماعة يستلزم قدرة ليسانية فردية علمس فهم الغود بهشاعر الأفرين ، والنواصل هو الوسيلة الذي يتم عن طريقها تفاعل فو معنى بين الأعضاء ومن خلالة تحدث عدليات الجماعة في الفصل.

وعلى ذلك قعلى المعلم أن ينشأ قلوات الاتصال بحيث يعبر جميع التلاميذ عن مشاعرهم وألحكارهم تعبير أحرأ وأن يتقبل هذه الألتكار والمشاعر .

ە ئاتمامىك .

ويهــــتم التمامــــك بالنســـمور الذي يتوافر لدى الأعضاء نحو جماعة القصل فهو مجموع مشاعر الأعضاء نحو الجماعة ويغظف التمامك عن الجاذبية حيث يؤكد على علاقة الفرد بالجماعة ككــــل، والتمســك ضروري وجوهري لإنتاج الجماعات المتماسكة الذي تتميز بشكل واضح بالوافر معايد راسخة لها .

🗆 مضامین هذا فتصور .

- المعلى المعلى التلاميذ التوقعات التي يتمسك بها الأفراد في الجماعة.
- على المعلم أن يبذل جهداً موجباً نحو الهدف وذلك بإظهار أنماط سلوكية قيادية مناسبة .
 - 3- بجب أن يظهر المعلم توحداً عاطفها مع التلاميذ ويشجع الصدقات.
 - عليه أن يظهر مهارات انصال فعالة ويساعد التلاميذ على تنميتها .
- وينضي على المعلم أن يلمى تماسك الجماعة وذلك بتكوين جماعة سطية ذات توقعات مقهومة
 موجية لحو الهدف ومسئويات عالية من التوحد العاطفي والكول والصداقة .

سادساً: أنماط إدارة الفصل:

وختلف المعلمون فيما بينهم بوصفهم مديرون لصفوفهم عند ممارسكيم لمسلاحيتهم في أثناء تسيامهم بواجبالهم ومسئولياتهم ، يمكن أن نعيز عدة أنواع من الإنماط للتني يلجأ إليها المعلمون في أثناء إدارتهم لهذه الصفوف وأهم هذه الإنماط ما يلمي :

- النمط التسلطي .
- 2- النمط التقليدي .
- 3- النمط الديمقر اطي .

النمط التسلطي :

- وفي هذا النمط يقوم المعلم أثناء إدارته لصفه بالممارسات العملية التالية :
 - الاستبداد بالرأي وعدم السماح للطلاب بالتعبير عن آرامهم .
 - استخدام أساليب الغرض والإرغام والإرهاب والتخويف.
 - 3- عدم السماح باللقاش.

- 4- يفرض على الطلاب ما يجب أن يفعلوه وكيف يفعلوه ومثني وأبين ؟
- -5 يستمزل عن الطلاب ولا يحاول التعرف عليهم وعلى مشكلاتهم ، ولا يؤمن بالملاقات الإنسانية
 بيناء وبيلهم .
 - 6- التحكم الدائم بالدر اسيين .
 - ?- توقع التقبل الفوري لكل أوامره (نظام صارم) .
 - 8~ يمنح القابل من قاتاء لاعتقاده أن ذلك يفيد الطلاب.
 - 9- يعتقد أن الطلاب لا يوثق بهم إذا ما تركوا لأنفسهم .
 - 10- يحاول أن يجمل الطلاب يغتمدون عليه شخصياً باستمرار.

ولميذا للمسط تأثير كبير على فاعلية التعلم واستجابات الطلاب فييدر عليهم (الشدوع التي قد تلسيه ثورة وشيكة على المعلم وكراهية له ، وكذلك فإن المشرود يظهر على الطلاب وعدم الاطمئنان إلى معلمهم ويبدو عليهم الاستفارة دائما ولا يرغبون في التعاون وقد يلجئون إلى الشبية والوشاية }. (8

ويلاحسظ أن للمصل يتحدر بشكل ملموظ إذا ما غاب الممعلم ، وكذلك فإن الطالب الذي يخضسح إلى هذا التمط (يضطر إلى كبت رغباته وميوله ودواقعه بما يودى إلى نفور ، من التعلم أو إلى تعقيدات ألحرى قد تنشأ عن ذلك مثل:تدمور في الصحيحة المقايدة (5:5)

التمط التقليدي .

ويمستعد هذا اللعط على احترام كبر السن . على اعتبار أن المحلم أكبر سناً من الطلاب والهمدع منهم لساناً ولكثر منهم خبرة وحكمة ويتوقع هذا المعلم من الطلاب الطاعة المطلقة والولاء الشخصمين لهمه ، فهمدو يقوم على الصورة الأبوية الشخصية المعلم ويهتم بالمحافظة على الوضع التعلومين كما هو متعارف عليه منابقاً نون تغييره ويقارم هذا المعلم أي محاولة للتغيير ويعتبر مثل هذه المحاولة تعنياً على منطقة ونفوذه دلفل جهرة الدراسة .

النمط الديمقراطي :

المعلم المتبع ليذا النمط في إدارته لصنه يلاحظ عليه أنه يقوم بممارسات سلوكية معيلة تعبر عن التباعه لهذا اللمط في إدارته وتعامله مع الطلاب إذ لا يكفي القول أن هذا المعلم ديمقر اطمي بل لايد من للحكم على ديمقر اطبيًّه من خلال المعارسة العملية ، وأهم هذه العمارسات ما يلي : ⁽⁵⁾. 10)

- إثاحة فرص متكافئة بين الطلاب وممارسة ذلك فعلا .
- 2- إشراك العلاب في المداتشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف وصياغتها ورسم الخطط والأساليب واتخاذ القرارات المختلة.

- المسيق العمل المشترك بينه وبين الطلاب وبين الطلاب مع بعضهم البحض .
- 4- الممل على خلق جو يشعر الطالب بالطمأنينة اللازمة القيام بعملة بفاعلية .
- 5- تشجيع استثارة همم الطلاب لبنل أقصى جهد مستطاع في سبيل البالهم على التعلم والتعليم .
 - 6- احترام قيم الطلاب وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم .
 - 7- إناحة الحرية الفكرية لكن الطلاب والثقة فهم في قدر اتهم والرغبة في المتعامل معهم .
- 8- غــدم إشعار الطلاب بالتمالي عليهم بسب المركز الوظيفي وكذلك عدم التساهل معهم والانفتاح عليهم بشكل يودي إلى فقدان المعلم لاحترامهم وتقديرهم له .

سابعاً : مشكلات إدارة الفصل: Classroom Management Problems

التدريس يتألف من مجموعتين رئيستين من الأنشطة هما :

- الأنشطة التعليمية .
- الألشطة الإدارية .
- وبطبيعة الحال يتوقع دائما أن يولجه المعلم نمطين من المشكلات دلخل الفصل :

 مشكلات تطبيعة .
 - مشكلات إدارية .
- وتتطلب المشكلات الإدارية حاولا إدارية ولا يمكن مواجهتها باستخدام الحاول التعليمية كما أن المشكلات التعليمية تتطلب حاولا تعليمية ولا يمكن مواجهتها بحلول إدارية ، وعلى ذلك فإن الخطاء والأواسي فسي حل مشكلات إدارة القصل هي القدرة على التعييز بين المشكلات التعليمية وانشكلات الإدارية ولكي يستطيع المعلم معالجة المشكلات الإدارية في القصل ولكي يكون فعالا في إدارته لقصلة لإبد أن تكون ثدية القدرة على للتعبيز بين :
 - ❤ المشكلات القردية .
 - 🖘 المشكلات الجماعية ,

كذلك تكون لدية القدرة على فهم فرع السلوك الذي يلائم كل فرع منها والقدرة على تطهيقة فسى مواقف مشكلة معينة ، والثمينز بين المشكلات الفردية والمشكلات الجماعية ليس تصنيفاً قاطماً لأن مشسكلات الفسرد ومشكلات الجماعة كثيراً ما التداخل بعضها مع البعض الأمخر بعيث يصعب الفصل بينهما ، ومع ذلك يظل هذا التصنيف مفيداً للمطم مع إدراكه ورعيه بهذا التداخل ، وأبيما يلمي عرضاً لأهم جوالب المشكلات الفردية والجماعية .

أ - المشكلات القردية:

ين المسلوك الإنساني مسلوك ارضى هانف وإن لدى كل فرد حاجة أساسية للانتماء والشعور بأنه ذو قيمة وجدارة ، والفرد حين يجد إحياطاً في إشباع حاجته للانتماء والإحساس بقيمته للذاتسية مسن خسلال وسائل مقبولة اجتماعية فإله يلجأ للمي أساليب سلوكية غير مقبولة لتحقيق هذا الإشهاع.

ولقد حدد " دريكرز " و " كاسل " (1972) أربعة أنماط سلوكية غير مقبولة يقوم بها الفرد

أنماط سلوكية لجنب الانتباء :

التلمسيد المسدّى يعجب عن تحقيق مكانة بين الأخريق بطريقة مقبولة اجتماعها بأيام إلى السند استخدام أنماط سلوكية غير مقبولة لجنب الالتباء سواء أكانت نشطة كان يستعرض نفسه أو يقترف أقعسال مسمينة تضايق غيره ، لم سلبية كالتلميذ المخجول الكسول الذي يحال أن يحصل على الالتباء بطلب المساعدة لمستمرة من الأخرين .

2 - أنماط سلوكية تبحث عن السلطة والقوة :

وهى وسائل للاستحواذ على الانتباء بطريقة هدامة ، والباحث عن السلطة بطريقة نشطة يجــــادل ويجذب ويرفض القيام بما يطلب منه أما الذي يستخدم الطريقة السلبية فهو الذي يظهر كسله بشكل بارز ولا يذجز أى عمل على الإطلاق مثل الثلميذ كثير الدميان المديد غير المعلوم .

3 - أنماط ملوكية تهدف إلى الانتقام:

والتقامــيذ هذا يعاني من إهباط عميق ويبحث عن اللمجاح عن طريق إزاء الأغرين وتغلب عليه الروح الرياضية المذنفضة والعقد على دجاح الأخرين .

- المشكلات الجماعية التي تولجه المعلم في إدارة الفصل:

1- قصور في الوحدة :

ويظهـــر فـــي صورة صراعات بين الجماعات الفردية كالهــراع الذي ينشأ بين التلاميذ تتيجة الاختلاف في القومية أو الجنس أو الطبقة الاجتماعية ويتميز جو الفصل هنا بالكراهية والمتورّ

2- عدم الالتزام بمعايير السلوك وقواعد العمل:

ويظهر عندما تقوم الجماعة في الفصل بسلوك غير مانسب في موالف تتوافر فيها معايير راسخة وواضحة ومن أمثلة ذلك إثارة الضجة والسلوك الفوضوي المخرب للنظام في وقت يتوقع فيه التلاميذ المهدرء وحمن السلوك .

3 - الاستجابات السلبية من جانب أعضاء الجماعة :

وتمسير هذه الاستجابات السلبية عن الكراهية تحق الأخرين الذين لا تقبلهم المجاعة معن يعوقسون جهودهسا ، من أمثلة هذه الاستجابات مضايقة تلاموذ الفصل لللمهذ معين يعتبرونه مختلفا علهم .

4 - موافقة الفصل وتقبله لسلوك سيئ :

وهــنا تضجع الجماعة الثلمية الذي يسلك بطريقة غير مقهولة وتؤيده في تبنى التلامية هذا السلوك السيئ أصبحت المشكلة جماعية ولذا تكون أشد خطراً (32-320)

ثامناً: قائمة المعلم لمنع مشكلات القصل:

تستغلق القائدسة التالسوة مع (قائمة فعل ولا تفعل) التي أشار إلوبها البعض " فريدريك " 1986 " والتسي يمكن أن يستخدمها المعلم لمنع حدوث المشكلات بالقيسل، ومن الممكن عرض ثلك القائمة على المدهو الثالمي :

 آ- لا تحاول أن تضيع الوقت في صفائه بتكليف 	1 - كن مستحداً جوداً لكل منف من صفواك
الطلاب مهاماً غير مغيدة .	
2- لا تصنع قواعد اصطلاحية وغير مفيدة	2- استخدم أنشطة تدريسية وتعليمية تدور حول
لتنظهر سلطتك أو لتمالف الطلاب .	الطالب .
3- لا تعاقب الطالب المخطئ نتيجة لمشاجرة	3-ضــــــــــــــــــــــــــــــــــــ
قي الصف .	طلايك
. 4- لا تعاقب الصف كله يسبب تصرف البعض	4- أشسرك الطلاب في القواعد واشرح السبب
	وراء كل منها .
5- لا تكن قاسياً وغير مرن في وضع النظام .	5- أشرك الطلاب في وضع قواعد السلوك في
	الصف .
6- لا تحمل الضخائن لطلابك .	6-كن على استعداد المترافق .
7- لا تحماول أن تتسماهل مسع الطلاب عند	7- استخدم تسلوعاً مسن الأنشسطة التدريسية
ملاحظتك السلوك غير سوى .	والتعليمية غي صلك .
8- لا تفقد صبرك أو تحكمك في نفسك.	8- أعط الطلاب فرصاً للتحدث والتحراد
	والتعيير عن أنفسهم في الصبف .
9- لا تستخدم عقوبات بدنية كثير من المدارس	9- الشغل يسلونك ميلي راقي المستوى في كل
تملعها ، والآباء تعترض عليها .	الأوقات .
10- لا تبالغ في الجدية لدرجة الخطأ .	10- احفظ أسماء طلابك وخاطبهم به .
11-لا تنستظر من المدير أو الموجه أن يتعامل	11- اهتم - بإخلاص - بأنشطة الطلاب خارج
مع مشكلات نظام الفصال .	الصف .
12- لا تهدد بما لا تستطيع .	12- السائراك في أنشطة إضافية للملهج تثملق
	بالطلاب .
13- لا تسخر من الطلاب .	13- استخدم تعزيزاً مخلصاً وإيجابيا .
14~ لا توقفهم في حيرة .	14- اصبير على الطلاب عندما يخطئون من

	حين لأخر .
15- لا تسط عقوبات يعتبر ها الطلاب ثواباً	15- أستخدم التعزيزات الإيجابية المنوعة .
16- لا تتورط في مجاملات مع الطلاب .	16 - كن متممًا في معاملتك للطلاب .
17- لا تعسط عقوبة تكون غير مناسبة لسلوك	17- تذكر أن المراهقين ممتلئون بالطلقة ويمكن
يسئ ،	أن يكونوا متحممين أجياناً .
18~ لا تبحث عن المناعب .	18- اخبر أولياء أمور الطلاب عن نجاح أبنائهم
19– لا تستخدم الاختيارات والواجبات تـمقاب ،	19- أسس قواعد السلوك في بداية كل مقرر .
20- لا تكن ودوداً مع الطلاب أكثر من اللازم ،	20- أعط اهتماماً فرديا لكل طائب .
21- لا تصنع من الطلاب مجموعة مدالسه .	21- أعترف بأخطائك .
22- لا تصرخ في الطلاب .	22- تسأكد من أن كل الميذ ادية معياراً للنجاح
	والمكانة .
23- لا تتوقع دائما أن الطلاب سيكونون هادئين	23- حاول أن تضفي لمسة مرح على طلابك
أثناء دراسة وتعلم مادئك .	وكن قادراً على الضحك .
24- لا تسمح لنفسك بالإرهاق والمضيق.	24-تلمس احترام وتعاون طلابك .
25- لا تستخدم التهديد كأسلوب وحيد السيطرة	25-لجمل مزاجك رهن تحكمك .
على الطلاب .	
26- لا توقع العقاب وأنت غاضب .	26-افرض تنظيمات المدرسة .
27- لا تتوقع أن يعاملك الطلاب باعترام إن لم	27-عامل الطلاب برقة واحترام .
تعترم مشاعرهم .	

- تطبيقات عملية على فنيات ومهارات إدارة القصل

تدريب (1)

من خلال در استك لموضوع مشكلات إدارة القصل حلول أن تموز بين العواقف الثالية من حيث كونها مشكلات إدارية أم مشكلات تعليمية وذلك بوضع علامة (×) في الخانة العالمسية .

مشكلة تعليمية	مشعلة إدارية	Marie Company Company
		 1- محمد يستجز أعمائه بسرعة كبيرة عن زمالته ولكله
		يضايقهم بالتحدث لليهم وتشتيت جهودهم .
		2- أسماء تلمسيذه جديدة نحسى القصل وبالرغم من مرور
		شــورين على انظــعامها القصــل قما ازال التلميذات
		يعتـــبرونها عضوا غير مقبول في الجماعة مع أنها ذكية
		وجذابة .
		3- إبراهيم يقاطع المتحدث دائما أيا كان هذا المتحدث المعلم
		أم أي تلمسيذ آخر وهذه المقاطعة تكون بتحليق مثير فهو
		حاضر البديمة وعادة ما تثير تعليقاته ضحك زملاته في
		القصل ،
		4- ليلسي تعالمي دائما من شرود الذهن وهي بطبيعتها خجولة
		هادئة ودرجاتها بصفة عامة الل من المتوسط.

ندریب (2)
فسيما يلي مواقف مشكلة تتصل بإدارة القصل من الممكن أن تولجهك أثناء قيامك بعملية
التدريس ، وضم كيف يمكنك التصرف حيالها .
الموفَّــف الأول : في أثناء استغراقك في شرح لحد الدروس وجنت أحد التلاميذ يتحدث إلى زميله
وقد شغلا عن متابعة الشرح .
التصرف :
-
•
~
الموقسف الثانسي: في بداية الحصة عندما دخلت الفصل وجدت أن طالبين يتشاجر إن ولم يشمرا

بدخولك وعديما شعراً توفقا عن المشاجرة .

ال**تصرف :** --

_

الموقسف الثالث : أثناء اليامك بالكتابة على الديورة وجدت أعد الطلاب بتحدث بصورة تشد الانتباء والنمير الفوضى في الفصل .

التصرف :

-

-

الموقف الرابع : خالد تلميذ جديد في الفصل وهو منمزل منطومي وليس له أصدقاء .

الثمارف :

مراجع القصل الثامن عشر

أولاً : المراجع العربية :

- 1- القت عيد محمد عيد شقير. (1996) . فمالية كل من برنامج تدريب وسمة جهية الضجط على اكتساب كفايات لدارة القصل لدى الطلاب المعلمين بشعبة التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة طلطا . رسالة دكتوراه غير مفشورة ، كلية التربية - جامعة طلطا .
 - -2 جابر عبد الحميد . (1982) . مرشد المطح . القاهرة : عالم الكف.
 - 3- جابر عبد الحميد وآخرون . (1986) . مهارات المتدريس ، القاهرة : دار اللهضة العربية.
- 4- ج. ويهن رائيستون . (1977) . <u>تتغليم الفصول الدراسية للتطبع</u> ، ترجمة السيد للعزاوى ،
 ومحمد شملان ، القاهرة : البيئة المصرية العامة للكتاب .
- عنسان مصسلح . (1976) . أوضاع الإشراف التربوي في المدارس الثانوية الحكومية في
 الأردن . رسالة ماجستين غير منشورة ، عمان: الجامعة الأردنية .
- 6- عمر الشيخ . (1978) . إدارة الصنوف والتعيينات المدرسية ، مركز التأميل التربوي ،
 عمان : الأردن .
 - 7- فكرى حسن ريان . (1993) . التدريس : أهدافه وأسمه ، القاهرة : عالم الكتب.
 - 8- كمال دسولي . (1977) . التعليم والتعلم ، القاهرة : مكتبة الالمجلو المصرية.
- 9- محمود عبد الرازق شقشق ، هدى محمود الداشف . (1987) . إدارة الصف المدرسي ،
 القاهرة : دار الفكر العربي .
- 10 محسود فتحسي عكاشة ، داود عبد الملك المدايي . (1991) . لينوولوبية ضبط القمال ادى عند عندة من المعلمين والطلاب بالجمهورية اليمنية ، التربية المعاصرة ، عدد (28) .
- 11 ممـدوح محمد سليمان ، عباس أديبي ، (1990) . نحو أداة موضوعية لإدارة الصف بالتعليم الإعـدادي بالبحرين ، رسالة الخليج العربي ، عدد (32) ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض : السعودية

ثانياً : المراجع الأجنبية :

12 - Moore , K.D. (1995) . <u>Classroom Teaching Skills</u> , (3 rd. ed.) . New York ; McGraw – Hill .

الباب الرابح

التقويم

الضصل التاسع عشر؛ تقويم مخرجات التعليم .

القيصل العسشيرون: تطوير الواجب المنزلي.

الفصل التاسع عشر تقويم مخرجات التعليم

- القياس والاختبار والتقويم .
 - أنواع التقويم .
 - معايير التقويم .
 - وظائف التقويم .
 - الاختبارات وأنواعها .
- الاختبارات التحصيلية وأسس بنائها.
 - إجراءات تصميم اختبار تحصيلي .
 - إجراءات تصميم مقياس اتجاهات .
- قياس الجوانب المهارية (اختبارات الأداء) .
 - تطبيقات عملية .

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف الفصل التاسع عشر (تقويم مخرجات التعليم)

بعد قراءة هذا القصل ينهني أن يكون المعلم متمكناً من : ~

- ا تحديد مفهوم كل من القياس والاختبار والتقويم والفروق بينها.
- 2- المتعرف على وظائف التقويم وأنواعه والمعابير التي يستند إليها .
 - 3- التعرف الاختيارات وأنواعها وأسس بنائها.
- 4- كيفية القيام بتصميم اختبار تحصيلي ، وكيفية توظيفه في عملية التدريس .
- 5- كيفية القيام بتصميم مقياس اتجاهات ، وكيفية توظيفه في عملية التدريس
- 6- كيفية القيام بتصميم اختبار للأداء المهاري ، وكيفية توظيفه في عملية التدريس.

الفصل التاسع عشر

تقويم مخرجات التعليم

مقدمة :

تسئل عملية التقويم واحدة من الكفايات اللازمة لإحداد المعلم ، فقد تناولنا جميع نماذج مهارات التدريس المختلفة باعتبارها واحدة من المكونات الأساسية لأي نموذج ، إذ يتم عبرها الحكم على فعالية منظومة التدريس بأكملها . فالتدريس الجيد يتطلب تقويصاً دقيقاً لجوانب التعلم سواء كانت قدرات أو معلومات أو مهارات أو جوانب وجدانية ، وذلك تبل البده في التعليم التعديد الممتوى الذي يجب أن يبدأ عده المستعلم ، أو أثناءه لتحديد نقاط القوة والضعف في تعلم التلاميذ ، تمهيداً لملاج نقاط الضمعف ؛ والستركز على نقاط القوة والضعف في تعلم التلامين البجيد أيضاً تقويماً فقيقاً في نهايسة التعلم للحكم على مدى تحقيق الأهداف التدريعية بصعورة شاملة . وقبل المصوص في الإجراءات اللازمة لتفيذ عملية التقويم يقطلب الأمر ضرورة توضيح بمسخن المفاهم والمعاني الدرتبطة بمفهوم التقويم حتى يزال أي التباس على القارئ فيما يمكن أن يحدث من خلط بين هذه المفاهيم ويعضها البعض .

القياس ، والاختبار ، والتقويم

يخلسط بعسض المعلموسن بين كل من مفهوم القياس ، ومفهوم الاختبار ، ومفهسوم الستقويم ، وعلسى الرغم من أن هذه المفاهيم الثلاثة مترابطة إلا أن بينها اختلافات واضمة وسنمرض بإيجاز لتلك المفاهيم .

1- القياس : Measurement هو عملية جمع معلومات كمية عن موضوع القياس باستخدام وحداث رقمية مقتنة ومكفق عليها . ويعرفه التربوييون بأنه عملية تعنى بالوصف الكمسي للسلوك أو الواقع المقيس . وهو لا يتضمن أحكاماً باللعبية لفائدته أو قيمته أو جدواه . فحصول طالب على (60 درجة) من 100 مانة قد لا يعني شيئاً بالنمبة لتقوق هذا الطالب أو تأخره .

2- الاغتسبار : Test وهدو الأداة التي نستخدمها للحصول على بيانات تدل على مدى تحقق الأهداف . أنهمكن قياس التحصيل المعرفي بواسطة اغتبار تحصيلى كمسا يمكسن قسياس الأداء المهساري بواسطة قوائم التنظيق . كما يمكن قياس الجوالب الوجدانية بواسطة اختبارات أو مقاييس الميول أو الاتجاهات أو القيم .

8- التقويم : Evaluation ويشعل في معناه القياس و الاختيار ، فهو عملية إصدار سحكم بناه على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة ، أو ظاهرة ، أو موقف ، أو معلولك . (11:112)

- أنواع التقويم

منذ اللحظـة الأولى لبده المعلم في القيام بالإعداد لعملية التدريس وحتى الاستهاء مسنها يتخذ عدداً كبيراً من القرارات التي تتصل بتلك العملية ، ومن شأن علمية السنق السنق من مترية تلك القرارات ، إذ تزود بمعلومات موضوعية يستطوح أن يستخذ فسي ضوئها قرارات صائبة ، مواء في مرحلة الإعداد لعلمية التدريس أو تنفيذها أو بعد الانتهاء منها .

ففي مرحلة الإعداد يحتاج أن يطرح سوالين هما :

- إلى أي مدى يمتلك التلاميذ المهارات والمعارف التي تلزمهم تلبدء بالقطم الجديد ؟
 - ما مستوى الخبرات السابقة عند التلاميذ ايما يتصل بنواتج التعلم المزمع تنفيذه ؟

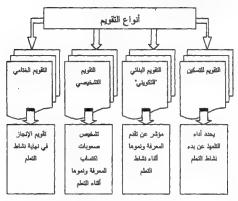
وفي مرحلة التنفيذ يحتاج أن يطرح السؤالين التاليين :

- على أي المهام التعليمية يظهر التلاموذ تقدماً مقبولاً ، وعلى أيها يحتاجون إلى المساعدة ؟
 - أي الثلاميذ يواجهون صموبات تطيمية حادة تستدعي الحاقهم ببرامج علاجية ؟

ويعـــد الانيــتهاء من عملية التدريس سواء لدرس أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي وحتاج إلى طرح السؤالين التاليين .

- أي التلامسية يمكسن القول بأنهم أتقوا المهام التطبيعية بشكل يمكنهم من الانتقال إلى تعلم درس جديد أو صفة جديدة ؟
 - (2) ما الدرجات التي ستعطى لكل تلميذ ؟

وللإجابسة علمي الأسفلة فهد أنفسنا بعاجة إلى التعرف علمي أنواع التقويم العختلفة واق العوضع بالشكل رقم (19-1) (⁽¹⁹⁾



شكل رقم (1-19) مختصر الأنواع التقويم

أولاً: التقويم التمكين أو التقويم الفيلي, Placement (Pre-assessment) Evaluation

 وتفسيد هذه الأواع من الاختبارات كثيراً في هللة العطم الذي لا يوجد لنيه معرفة جهدة بالغلقية الطمية لتلاميذ الذين سيتولى التدريسليم ، حيث أنها توقفه على حقيقة أمرهم من حيث الهادة للتي يعرفونها ومهاراتهم وقدراتهم واستعدادتهم ، وبالتلفي يستطيع بناء خطته التدريسية أو برنامهم للتطبعي على أسمى وقواعد مسجعة .

ثُنْهِا : قَنَشْرِيم البِنَاسُ * التَكرِيشُ * Formative Evaluation

ويستخدم هذا اللاوع من التقويم للإجابة على السوق الأول في مرحلة تفايذ التدريس السابق ذكـره ، إذا يهـخف مـذا الساوح من التقويم بوجه عام إلى تحديد مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف التدريسـية المنشـودة ، أو مـدى استيمايهم وليهيم أموضوع محدد بغرض تصحيح مسار عملية الستدريس وتحسـينها ومسنى أدوقه الأسئلة التي يطرحها المعلم أثناء الدرس والاستحانات القسيرة والتعارين ولذي يقدمها أثناء الجحمة .

ثالثاً : التقريم التشهيمي Diagnostic Evaluation

ويسستخدم هذا النوع من الكفوم للإجابة عن السوال الثاني في مرحلة تنفيذ التدريس ، إذ يستم هسذا التقويم على فترات منتظمة غلال تطبيق البرنامج التطبيعي أو أثناء تنفيذ التدريس بتطبيق المقبارات تقيس مدى تكتساب التلميذ لكل هدف من الأمداف التدريسية أو السلوكية للدرس .

وتماسل إجابات التلميذ على تلك الاختيارات بهيف جمع مطومات مفصلة عما تعلمه وما حققــه مسن أهــداف وما فقل في تحقيقه من هذه الأهداف ، والوصول إلى توصيف دقيق للأسباب الضعف التي يعانى منه التلميذ يُعِيَّة علاجها .

رنيماً: التقويم الهالي أو الخامي Evaluation (Post-assessment) Evaluation

ويمستخدم مسذا السفوع مسن التقويم للإجابة على السؤالين السابقين اللذان يعقبان عملية السندريس، ويستخدم هذا التقويم في لهاية الفصل الدراسي بخرض تقدير مدى تحصيل التلاميذ في لمهايسة الوحدات الدراسية أو في نهاية البرنامج كما أنه يزودنا بأساس لوضع الدرجات أو الكقير ات يطسريقة عادلسة للمقرر ككل ، كما أنه يزودنا ببيانات يمكن على أساسها إعداد التقارير والشهادات الدراسية للتلاميذ .

معايير التقويم:

هـ الله الجاهـ ان رئومــان فـي تحديد معايير التقويم : الإكهاء السيكومتري والإكهاء الأديومتري .

- الممسيان السبكومتري: وهو معيار جماعي العرجي إذ يتم الحكم على مستوى تحصيل التلسية من خلال مقارلة ذلك بتحصيل زمالاته ، ومن أمثلة هذا التلسير للأداء ما يسمى بالأداء على نخابل صعياري العرجم Norm - Referenced Test.
- (2) قدمسيار الأدبومتري: و رهر معيار فردي أو محكى المرجع ، إذ يتم الحكم على الدرجة التسى يحصسل علسيها المتعلم إنه أبي ضبوء مسئواه أبي الماضي أو في ضدوء المحكات الموضوعية والمقصودة من دراسة الوحدة الدراسية ومثل ألله الاختيارات التي تستخدم تسمي اختيارات محكية المرجع . Criteriom -- Referenced Test

وجنور بالذكر أن مصطلحي محكي العرجه ، ومعياري العرجه إنما يخصان طريقة تلمدين نتاتج الاختيار سواء بمقارنة نتائج تعلم الثلميذ بأثراقه، أن تقدير مماترى كتمه الشخصي في الجاز مهام التعليم والثعلم .

وظائف التقويم :

يمكن حصر وظائف عملية التقويم سواء بالنسبة للتلميذ أو للمعلم أو للبيئة المحيطة ليما

يلى:

- (2) يساعد المعلم على المحكم على مدى كفاية استراتيجيات التدريس وطرقه وأساليبه التي يمارسها ، وتصنيف تلاميذه حسب قدراتهم ومسقوياتهم المعرفية ومبولهم واستحداداتهم ، ومن ثم التفائد القرارات الملاكمة صنوب تصنين عملية التدريس .
- (3) الحسول على البوانات والمعلومات اللازمة لتطوير منظومة التدريس التي يتبناها المعلم في جميع أبسادها .
 - تحديد مدى كفاية المدرسة وبيئات التعلم المختلفة في تسهيل تعليم التلاميذ .
 - (5) تبجاز وكتابة التقارير الإجمالية إلى إدارة المدرسة والتعليم ، وإلى الآباء
- (6) يساعد المقويم على صفاعة القرار الناجع: نصفاعة القرار الناجع على أي مستوى (التلميذ، المعلم، الموسمة) يتطلب عملية تقويم سليمة. (1)

الاختبارات Tests

تمثل الأختيارات أهم وسائل للقويم التي يمكن من خلالها الحصول على بيانات تشور إلى فمالية منظومة التعريس للتي يتيمها المعلم أن يعرس وقفاً لها ، كما يمكن من خلالها الحكم علا بيئة التعلم في مختلف أيعادها . والاغتسارات متنوعة إلى درجة كبيرة ويزيد تنوعها مع تقدم الهجوث والدراسات فيها ، ومسع الحاجة اليمها في كثير من مجالات النشاط الإنساني في المجتمع المعاصر ، ويعرف الاختبار على لله موقف مقنن صمم خصيصا للمصول على عينة من سلوك الفود ، والاختبار طريقة منظمة امقارنة سلوك شخصين أو لكثر ، وهذلك اعتباران أساسيان لابد من توافرهما في أي اختبار هما : (5)

شَلَقُتُوسِنَ والمُومَنْسِوعِيَّة : ويشْتَمَلُ التَّقَيْنَ عَلَى نَاجِئِينَ : الأولى مَعَلِيْرِ الاَخْتِبَارِ والثَّالِيَّة : وهي تقين طريقة لِجراء الاَخْتِبَار ويقَصد بالاَخْتِبَار أنَّه :

- (1) نسوع مسن أنواع الملاحظة المضبوطة المنظمة لعينة من السلوك الذي يصحب ملاحظته مباشرة الفترات طويلة .
 - (2) نوع من أنواع الامتمانات المقلنة التي يمكن تطبيقها على أفراد أو مجموعات .
 - (3) يمكن أن يقيس الاختبار بعض الجوانب الكمية أو الكوفية للأفراد .
 - الاختيارات منها ما هو شامل ومنها ما هو متخصص .

وقد حدث تطور كبير ملحوظ في مجال الاغتبارات ويمكن تصنيف الاغتبارات في ثلاثة أبواع رئيسية مستخدمة في الحقل التربوي وهي :

- الاختيارات التحصيلية: وتهدف إلى قياس التحصيل الدراسي للتلاميذ.
- (2) المقبارات الأداء : وهي ذات طابع عملي تهدف إلى تهاس قدرة القرد على أداء عمل
 معين كالكتابة على الآلة الكتابة أو العرف 00000 إلى .
- (3) الاغتبارات اللهسية : وتهدف إلى الكشف عن ذكاء الثلمية وقدراته واستحداداته وشخصياته ودرجة تكيفه الاجتماعي ومن أهمها :
 - ⇒ اختبارات الذكاء .
- نقتيارات تقدرة والاستحدادات مثل: اختيارات القدرة اللغوية ، القدرة التحالية ، الشفكير
 الإنتخاري إلغ .
 - اختبارات الشخصية مثل : اختبارات مفهوم الذات ، الاختبارات الإسقاطية .
 - اختبارات المهول .
 - لختيارات القيم والاتجاهات.

وتصنف الاختبارات تبعاً لمجموعة من الأسس (14: 387-389) وذلك على النحو التالي:

1 - تقسيم على أساس المحتوى :

- أ اختيار ات افظية .
- پ اختبارات مصورة.
 - --- اختبارات عددیة .

2 - تقديم هسب توع المقردات التي يحتويها الاغتبار :

- اختيارات المقال .
- پ ~ اغتبارات الموضوعية ، ومنها :
 - الصواب والخطأ .
- 🗢 الاختيار ات من متحد .
 - 🗢 إعادة الترتيب.
 - ☞ المزاوجة .
 - ♦ التكملة .

3 - تقسيم همت الأجراء :

- أ اختيارات فردية .
- ب اختبارات جمعیة ،

4 - نقسيم همب طريقة الإرشادات والفقرات :

- أ لفقارات شاوية .
- ب ~ لفتبارات كتابية .

٥ - تقسيم حسب الوقت المقصص الاغتبار :

- ا اغتيار أت موقوتة " اغتيار سرعة " .
- ب ~ المتهارات غير موقوتة " الفتبار قوة " .

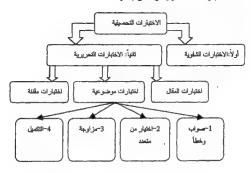
٥ - تقسيم حسب ما تقيمه الافتيارات:

- اختبارات النكاء.
- اخشبارات الاستحداد الخاصعة مسئل: الاستحداد الموسيقي والاستحداد اللغوي والميكانيكي.
 - اختبارات التحصيل الدراسي .
 - اختبارات الشخضية .
 - لفتهارات التوافق (السام الشخصس والاجتماعي) .
 - الاختبارات الإسقاطية .
 - لفتهارات الميول .
 - الختبارات القيم والاتجاهات .
 - اختيارات حسية حركية (المهارات الحركية الثلار العسي حركي).

ومسوف نستعرض هذا في دراستنا لأنواع ثلاثة من أنواع الاختبارات هما

: الاختبارات التحصيلية ، ومقاييس الاتجاهات ، واختبارات الأداء .

- الاختبارات التحصيلية وأسس بنائها



شكل رقم (19-2) الاختبارات التحصيلية وأسس بنائها

أولاً : الاختبارات الشفوية : Oral Exam

لعلسة أللام طريقة من طرق التقويم التقليدي وكانت عبارة عن حفظ حقائق ومعلومسات معينة ثم إعادتها وتذكرها فكانت ترتكز على الذاكرة والطريقة الوحيدة هي التمميع الشفوي (4).

وتعتبر الاختبارات الشفوية ضرورية في بعض العولقف للتعليمية كما ألها مكملة لأنواع الاختسبارات الأغسرى ، فإذا أهريت الاختبارات الشاوية بعقة تلمة وفي توقيت مناسب فإنها تساعد العطم على تلهم بعض الجوالب لذى تلاميذ أكثر مما تؤدي إليه أنواع الاغتبارات الاغرى .

ومن أهم مزايا الاختبارات الشفوية ما يلي :- (5)

آ- تعطى مسورة دقيقة عن قدرة التلميذ على القراءة الصحيحة والنطق السليم
 والتعبير الثنفوي عن دراسة اللغة القومية أو إحدى اللغات الاجنبية .

2- تساعد على إصدار الدحكم على قدرة الثلميذ على المناقشة والحوار وكذلك على سرعة التفكير والفيم وربط المعلومات واستخلاص الثلثانج منها وإصدار الأحكام عليها .

- 3- ذات قائدة عند تقويم التلميذ في السنوات الأولي من المرحلة الابتدائية نظراً لحدم اكتسابه
 المهار ان الكتابية
- اتسيح الفرصة أمام الثلاميذ للاستفادة من إجابات بقية الثلاميذ بطريقة مختلفة ولذلك فإنها تعمل
 على تثبيت المم تلي ذهن التلميذ وتجلب الإخطاء التي يقع فيها الأخرون .
 - 5- تستخدم في التأكد من صدق الاختيار أت الأخرى.
 - 6- تساعد على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أور حدوثها .
 - 7- تساعد المعلم على التمييز بين التلاميذ المتقاربين في المستوى .
 - الله عند الفرصة للمعلم لتوجيه أكبر عند من الأسئلة إلى تلاميذ الفصل.
- و- تعمل على ربط لَهْزاء العادة بعضها بيعض وتسهل عملية الانتقال من موضوع لأخر في
 صورة أسئلة ولَجْوية يستفيد منها التلامية .
- 10~ تدفع التلاميذ إلى بذل جهد أكبر في عملية استذكار الدروس حتى لا يخطئ أمام بقية التلاميذ .

أهم الإنتقادات:

- 1- تعتمد هذه الطريقة على إجراء هذا الاختبار مرة واحدة قبل الفلحص ، إذ لا يمكنه إعادتها مرة ثانية إذا دعت الحاجة والطروف .
- 2- تمستند اعستمادا كبيراً على ذاتية المعلم ووضع المعلم اللنفسي والجسمي وقد يتأثر المعلم أثناء تقويمه بما يعرفه عن التلاميذ مسبقاً .
- 3- أن الأسئلة التي يطرحها المطم على التلامية تتفاوت في درجة سهولتها أو صمعويتها من تلميذ إلى تشر ، ومن وقت إلى آخر ، وهذا ما يجعل تقويمها غير مطيم .
- 4- لا يمكبن الامتحان الشفوي المعلم عن مسرف الوقت الكافي لإجرائه خاصة عندما يكون عدد التلاميذ في القصل كبير .
- إن الوقست الذي يصرفه الفاحص الإجراء الاختبار الشفوي يشكل هناً قيماً لو كان من العمكن
 توطيفه في نواتج تربوية لخري .
 - أن وجود فروق فردية بين التلاميذ يجعل من الصعوبة بمكان تكافؤ الفرص فيما بينهم .
- 7- لا يدون نتائجه في السجلات الخاصة بالتلميذ ، وبالتالي لا يمكن الرجوع إليها وتحليها إذ ما
 استدعت الظروف لذلك .
- 8- بالسرغم من ألها تتضمن عداً كبيراً من الأسئلة إلا أن نصيب كل تلميذ منها يمتبر ضغيلاً ، وبالتالي فهي لا تعطي الدرجة الثافاية من الثبات . ومن ذلك استخلص أنه لا يجب على المعلم أن يعسلمد اعسلماداً كلسواً على الاختبارات الشفوية ، أو يطالم علي التخدامها ، وإنما عليه أن يسستخدمها بجانسب أنسواع الاختبارات الأخرى حتى يكون هناك نوع من التوازن والتسوق والتكامل بين وسائل التقويم المتبعة .

والآن ما أهم أساليب تحسين فعالية الامتحان الشقوي ؟

أهم النصائح والوسائل للمطمين والتربويين -

- 1- بايشل لجراء الاختيار الشقوى أكثر من مرة لكل تأميذ .
- 2- عدم للتأثر بالشكل والإغراج الذي يتمتع به المقعوص كي يأتي التقدير موضوعياً .
 - وفضل أن يكتب المعلم أسئلة متساوية الحجم على ورقة حتى يبعد الذاتية .
- ٤- على المعلم أن يبعد نفسه قدر الإمكان عن كل شأن يؤثر على المقعوص إذ أن الحالة النفسية
 والدز لهية للمعلم تؤثر على عملية التقويم التربوي .
 - 5- ويبقى الضمير المهنى غير رقيب لكل ما يقوم به المحلم أثناء الاختبار الشفوي .

بْلْنِياً : الاغتيارات التحريرية

- تنقسم الإغتيارات الكمريرية إلى ثلاثة أنواع هي :
- إلى الاعتبارات التحصيلية المقلنة .
 - الفتيارات المقال .
 - 3- الاختيارات الموضوعية .

1 - الاغتبار التحصيتي المقتن -

الاغتبارات التحصيلية المقللة هي في الأحسل نغتبارات موضوعها ، ولكنها وصلت إلى درجة كبيرة من الدقة والإكفان ، ولتوافر فيها الشروط العلمية للتقريم بطريق متحدة حتى وصلت إلى صورتها النهائية .

والاختسبار المقتسن هسو الاغتبار الذي تم حماب معاملات صدقة وثباته وتحديد الوقت المناسب للإجابة عليه . (٢-(٤٥٤)

وعامة تنقسم الاختبارات المقنة إلى ثلاث فنات رئيسية هي :

- -1 لغبارات الذكاء General Intelligence Tests
 - 2- اغتبارات الشخمية Personality Tests
- 3- المتبارات الاستعداد والامتمام Interest and Aptitude Tests
 - ە مەيزاكە
 - بكون الاختبار المقان مواد منشورة وجاهزة فيو يصدر عن دار نشر محيئة .
- يصححه مجموعة من الخيراء في حقل الإختيار والتقويم حتى لا تكون حكراً على رأي أحد ،
 فيتجنب الأخطاء التي مكن أن يرتكها المعلم أثناء وضعه للامتحان .

- 3- يتميز بموضوعيته المالية التي تتطلب تجربته على مجموعة من التلاميذ .
- -- يحدد شروط إجرائه وفق تطيمات معينة على مجموعة معينة من التلاميذ في الصف كي تقارن
 فيما بعد بمجموعة أخرى .
 - -5 يزود المعلم برسيلة للتعرف على درجة التقدم الذي يحققه التلاميذ في العبف.
 - 6- يسلح المعلم بإطار يمكنه من تقدير كل تلميذ في صفه .
 - 7- يسلح المعلم بطريقة مناسبة لمقارنة تحصيل تلاميذه مع تحصيل تلاميذ أخرون.
- 8- يزود المعلم بوسيلة تاجمة لمقارنة تحصيل تلميذ معين في صفه مع مجموعة التلاميذ الذين هم في المسف نامه وفي السن نامهها .
- و- يمستفاد مسن نتائج الاختبار المقنن أنه يمكن الاعتماد عليه إذا ما أنتقل التلميذ من مدرسته إلى مدرس تفري.
 - 10- يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية.
 - 11- يساهم في التصاد وقت المعلم وتسهيل أموره بحيث يستطيع الاعتماد عليه .

كيف يتم إعداد الاختبار المقنن:

- المرحلة الأولى: تحديد الأبعاد المختلفة لجوانب قياس السمة وقق التحريف الإجرائي لتلك السمة
 - المرحلة الثانية : وضع الصياغة المناسبة المفردات التي تحير عن تلك الأبعاد وتمثلها .
- السرطة الثالثة: إجراء الاختبار على عينة عشوائية من الثلاميذ ليتم تحليل المغردات وتقرير مسلاحية المقياس الأولية.
- السرحلة الرابعة: يقور تثانج الاختبار من ثبات وصدق الصيغة النهائية الاختبار وذلك بعد تطبيقه على عينة كبيرة ومطالة :
 - المرحلة الخامسة: ترتيب البنود بشكل منسق بحيث تبدأ من الأسهل إلى الأصحب .
 - المرحلة السادسة: توضع التعليمات المقترحة لكل جزء من أجزاء الاختيار .

ثانياً : اختبارات المقال .

قسي مــذا المنوع من الإختيارات يمير التلميذ كتابة عن نفسه باستخدام عباراته الخاصة ، ومستميناً بمملومات يستمدها من خالفيته المعرفية الخاصة . ويمكن التعبير من خلالها عن مدى إلمام التلمسيذ بالمقاساة أو الألكسار ، كما يمكنه التعبير عن قدرات عقلية واستدلالية علياً مثل تلك التي تتضمفها عمليات الاستفتاج وتنظيم الألكار والمقارلة والفقد .

وأغلسب الأسئلة المنتشرة في المؤسمات التطهيمية في مصر تعتمد على هذا اللوع من الأسئلة:

بسم الأسئلة لاختبارات المقال :

- لقص تصلة الأيام ثطه حسون،
- قارن بين الفلية النيائية والخلية الحيوانية.
 - أسر أسياب الجملة القرنسية على مصره

معيزات اغتيارات المقال:

- أديا سهلة في إعدادها ولا تستفرق من الدرس إلا وقت قصير .
- 2- تكثف عن قدرة الطالب على ممالجة الموضوع المطلوب الكتابة أبيه والتعرض لكل جزء أبيه وقالاً لوزله وأهديته .
 - 3- تكثيف عن قدرة الطالب على تخطيط الإجابات للنظيم أفكاره وريطها ببعض .
- 4- كبين في بعض الأعيان قدرة العائب على اللقد وابدأ الرأي الشخصي وإصدار الأحكام على ما قد أ .

ولهذه الاغتيارات يعش العيوب. :

- إليها ذاتية التصحيح أي أن درجات المعلمين النفس الموضوع تخلف اختلاقا كبير وفقاً الموامل ذائلة متعدد .
- لا تشمل جمع أجزاء المادة للمراد قياسها ، بل تشمل عدد قليل من الأسئلة مما يجمل للصدفة
 دوراً أبي وضمها .
 - حياغة أسئلة المقال قد تؤدي في كلير من الأحيان إلى اغتلاف التلاميذ في فهم المقصود.
- 4- لمد يكون لسيمض التلامسيذ مهارة لفوية في التعبير الكتابي وفي طريقة عرضهم اربطهم المعلومات ليؤثر هذا على المصحح.
 - وتطاب تصحيحها وقتأ طويلاً علاوة على إجهادها المعلم
 - 6- تنفع الثلاميذ إلى الاعتمام بالحفظ والاعتماد على الملخصات والدروس الخصوصية.

مقترحات تتحسين لقتيارات المقال :

- 1- أن يتضمن الاختبار عداً كبيراً من الأسئلة ، كما يتطلب كل سوال إلجابة قصيرة ومحددة ، امن المسلم به أن كثرة عد الأسئلة يسمح بتعطية لكبر قدر ممكن من المقرر الدراسي ، وبالتالي فإن الدور الذي يلمبه الحظ في نقوجة الاختبار يشبر كل خطورة عما كان .
- 2- مسواعة الأسئلة بطريقة لكثر ومسوحاً حتى تساعد الثلاميذ على فهم المطلوب من السؤال بكل دقة ، مع وضع تطهمات دقيقة للإجابة عنها ، وتجنب الأسئلة الاختيارية.
 - 3- منرورة إعداد نموذج للإجابة يوضح أبيه نظام تقدير الدرجات .

ثالثاً: الاختبارات الموضوعية:

وهي الأختيارات التي تشمل مغردات موضوعية وهذه للمغردات عبارة عن أسئلة محدة المعنى ولكل منها إجابة صحيحة واحدة لا يختلف المصححون في تقدير درجاتها ، وينبغي أن تكون الأسئلة واضحة من حيث اللغة والمعنى بالنسبة لكل فرد (80) .

ومن أهم مميزات الاختبارات الموضوعية :

- أن المستناج التي يتم الترصل إليها لا تتأثر بشخصية المصمح أو حالته اللفسية ، أو الطروف
 التي يعر بها .
- 2- يمكنها تغطية معظم جوانب المنهج الأنها تحتوي على عدد كبير من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة.
 - 3- سهولة التصميح وسرعته .
- ألها مثنوعة وبالثاني يمكنها المساعدة في قباس المديد من الجوانب التي تنصب عليها عملية
 الثقويم .
- -5 تعتبر الاختيارات الموضوعية من أنسب أنواع الاختيارات للتلاموذ الذين لم يصلوا بعد اكتساب مهارات الكتابة أو مهارات التعبير لللغوي .
- 6- تساعد على تلمية قدرة التلاميذ على إيداء الرأي وإصدار الحكم على عبارة أو فكرة ويتمثل ذلك في أسئلة الصواب والفطأ:

عيوب الاختبارات الموضوعية :

- 1- لا تفسسر قسدرة التفسيذ علسى وضع إطار عام للإجابة بعرض فيه معلومات مع التوسع أو الاغتصار في عرض هذه المعلومات وفقاً لأهميتها ووزنها النعبي .
- 2- تتطلب هذه الاختبارات جيداً كبيراً ووقتاً طويلاً لإعدادها حتى تكون نقيقة وخالية من الأخطاء.

ومن ذلك يمكننا اقتراح ما يلي :

- المرورة التوسع في الاختبارات الموضوعية في جميع المراحل التعليمية وخاصة في العرحلة
 الإندائية .
- -2 حيث أن لكل نوع من الاختبارات محاسله وعيوبه لمن الأصلح عدم الاعتماد على نوع واحد .

أنواع الاختيارات الموضوعية:

من أمثلة أنواع الاختيارات الموضوعية المشهورة الأنواع التالية :

- .. اختبارات أسلة الصواب والغطأ True False Tests
 - 2. لغتيارات أسئلة المزاوجة Matching Tests
 - 3. اختبارات أسئلة التكميل " الإكمال " Complete Tests

4. أسئلة الإختيار من متمدد Multiple - Choice Tests وستقوم فيما يلمي شرحاً مفسد كما نوع من تلكه الأدواع . 1 - الحتيار الصواب والخطا : وهــــي مــــن نوسع الإختيارات الموضوعية التشار ا وظلك لسهولة كتابتها نسبياً وتصحيحاً موضوعياً وإمكانية تنظيتها نسبية كيورة من المقرر ومن أسائلة : ضبح عائمة (لا) أو (×) أما كل عيارة من الميارات الثالية :

ارشادات لتحضير قفرات (صواب - خطأ) .

ا حصير الليمون يحمر عباد الشمس الأزرق
 ا يقم مضيق جبل طارق بين البحر الأحمر و الأبيض

إجمل العبارة تحقوى على فكرة رئيسية واحدة فإذا لحقوت الفقرة على أكثر من
 فكرة رئيسية واحدة أو على مواد هامشية فإنها تكونه مضللة ويكون الاهتمام بها
 قالل .

(علوم)

(جنرافيا)

مثال سيئ :

مثال جيد :

- - أو مدينة الإسكندرية هي الميناء الرئيسي لجمهورية مصر العربية ().
- الــتأكد من أن المعلومة المعطاة في الفقرة هي صحيحة تماماً أو خاطئة تماماً
 وليس بين البينين٠٠

مثال سيئ :

التعزيز شرط أساسي لحدوث التعليم الجيد .

مثال جيد:

التعزيز من بين العوامل المساعدة على حدوث التعليم الجيد .

3- لتكسن العبارة قصيرة ومكترية بلنة واضحة ، فكلما كانت العبارة قصيرة كلما زاد ذلك من درجة وضوحها ، وسهل على التلميذ الاهتداء إلى الجواب الصحيح لها .

مثال سيئ :

القائد العربي المملم الذي قاد عدد كبير من الفتوحات وممي بعنيف الله المملول هو خالد بن الوليد .

مثال جيد :

ميف الله المسلول هو لقب أعطى لخالد بن الوليد .

 4- قلل ، بل تجنب استخدام العبارات السالبة ، و أحذر من استخدام العبارات الثنائية السلبية لأنها تعول العبارة إلى إيجابية .

مثال سيئ :

لا يعتبر البنسلين العلاج الشافي لكل الالتهابات.

مثال جيد :

يعتبر البنسلين العلاج الشافي لكل الالتهابات .

أهم عيويها:

- 1 نسبة التخمين عالية (50%) .
- 2 لجوء المعلم إلى كتابة عبارات غامضة لتلاقي سهولة التخمين .
 - 3 صعوبة استخدام العبارات المطلقة دون استثناء .

مقترحات لتحسين نوعية الأسئلة

بالإضافة لما سبق من إرشادات يمكنك فعل الأكي لتصين أسائتك :

يمكن اختزال عامل التخمين عن طريق زيادة عدد الأسئلة في الاختبار .

- · كهنب العبارات التي قد تعطى إشارات بصحة أو خطأ العبارة Cues .
 - وازن بين العبارات الخاطئة والصحيحة في الاختبار الواحد .
- تجنب الأسئلة المخادعة التي كثيراً ما يلجاً إليها المعلمون دون ميرو.

2 - الفتيارات المزاوجة :

اكتب بجانب كل دولة من القائمة (أ) رقم الميناء الموجود اليها من القائمة (ب) :

(·-)		(1)	
3.00)	مصر	.1
) تعز)	سوريا	.2
) جنوه)	لينان	.3
) صيدا)	السعودية	.4
) الإسكندرية)	الأردن	.5
) العقبة)	لويوا	٠6
) اللائقية)	الكويت	.7
) تولس)	اليمن	.8
) بني غازي)		
) الأحمدي)		

إرشادات لكتابة فقرات المزاوجة:

المقابلة لا معنى لها ،	عملية	ءوإلا تصبح	ئمة متجانسة	كرنات كل قا	روض أن تكون ما	 مــن المفر 	
	. 4	مرقة حقيقية	منجوح دون ه	لى الجائب ال	لشخص الاهتداء إ	ويستطيع	
						مثال سيئ	•

1 – عام 1453	1 - أحدد شوقي ()
ب لهير الشعراء	 2 - فتح القسطنطينية ()
ج – اين عم الرسول عليه السلام	3-مصر ()
د - نهر النول	4 - على بن أبي طالب ()
هـ - ميناء العقبة	
	مثال جيد
أ - أبو بكر الصديق	1 - اشتهر بالمدل ()
ب - عمر بن الخطاب	2 – أول من مخل الإسلام ()
جــ - عثمان بن عفان	3 – أول من فكرفر تدوين القرآن ()
د - عليّ بن أبي طالب	4 – أنتل وهو يصلي بالمسجد ()
	 5 - كان يعمل بالتجارة ()

، والمفضل أن تكون هذه المفردات في حدود (5–8) على الأكثر،	 مفردات القائمة الواحدة كبير
ين القائمتين صحبة ،	وألا تصبح عملهة المزاوجة

- مـــن المفــروض أن تكــون تطيمات الإجابة واضعة فيما يتصل بالطريقة الذي تتم المقابلة
 بموجبها . ولهما إذا كانت بمض مفردات القائمة الثانية تصلح لأن تكون جواباً مقبولا لأكثر من
 مفردة واحدة من مفردات القائمة الأولى . حيث أن مثل هذا الأجراء في حالة قفرات المقابلة .

مفردة ولحدة من مفردات القائمة الأولمي . حيث أن مثل هذا الأجراء في حالة فقرات المقابلة
3 - اختيار التحميل :
أكمل العبارات الآتية :
 يتركب الماء من أكسجين +
2) تقع نيجيريا في قارة وعاصمتها هي
3) عند زوايا المثلث تساويدرجة .
إرشادات لكتابة فقرات النكميل :
 اكتب الفقرة بحيث يكون الجواب المطلوب إعطاؤه محدداً أو مختصراً
صحيحاً كان يكون كلمة لها شكل واحد محدد بالنسبة لجميع المفحوصيين الذ
يعرفون الإجابة الصحيحة .
مثال سيئ
عاصمة جمهورية مصر العربية
مثال جيد
تسمى عاصمة جمهورية مصر العربية

او نين

 •••	 	 	مثال

- ما اسم المادة الموجودة في لفائف التبغ ، النيكوتين .
 - · تحتوى لفائف التبغ على مادة (النيكوتين) .
- الكلسات التسي مستمالً بها الفراعات من الولجب أن تكون ذات صلة بالفكرة الرئيسية في الفترة ، بحيث تجنب التلاميذ أن يستجيبوا للأجزاء خير الهامة في الســوال لذلــك حاول أن تكون الكلمات الناقصة هي أثنياء رئيسية لها أهميتها ودلالتها .

مثال سهئ

تنخــل على والخبر ، فترقع ويعمى الممها ، الثاني ويعمى خبرها .

مثال جيد

تنخسل كان على المبتدأ أو الخبر (فترفع) الأول ويسمي أسمها و(تتصدب) الثاني ويسمى (خبرها) .

يفضل أن تأتسي الغراغات في نهاية الفقرات ، وهذا يتبح للمفحوص أن يقرأ
 كامل الفقرة قبل أن يصل إلى الغراغ المطلوب إكماله .

مثال سيئ

(الامازون) هو أطول نهر في العالم .

مثال جيد

أطول نهر في العالم يسمى نهر (الامازون)

4 - أسئلة الاغتيار من متعدد (31-2)

يتكون اختبار الاختيار من متعدد من مجموعة من الأمنلة ، كل سوال منها يستكون من جزئيين من المسول ، والبدائل أو السوال ، والبدائل أو السوال ، والبدائل أو الأمتيارات . والمقدمة أو رأس السوال قد تكون جملة غير تامة ، أو سوالا ، أو مشكلة ، أو رسمأييانيا ، أو جدولا ، أو مخططاً أشجرية . أما البدائل أو الإختبارات فهي تتحديث عادة من الإجابة الصحيحة (والتي يجب أن يكون مضمنها صحيحاً تعاماً وإن كانت صحته ليس من البديهي اكتابافها) ، وعدد من الإجابات الخاطئة أو السيدائل غير الصحيحة والتي تعرف بالمعوفة عيد المعوفة عيد مضمونها ومعناها السيدائل غير الصحيحة والتي تعرف بالمعوفة على مضمونها ومعناها

وإن كانــت لا تــبدو وكذلك بسهولة ، كما تشكل إغراء للمهتمين غير المتمكن من القــدرة النــي يستهدف السوال قياسها ، ويتراوح عددها من 3-4 . وبذلك يتراوح عدد البدائل بما فيها الإجابة الصحيحة ما بين 4-5 بدلئل وذلك لتقليل أثر التخمين .

وتواجه تلك الأسئلة بعدد من الانتقادات إذ يقال بأنها محددة وخانقة أو مقسودة Stiffing لتفكوى مقبولة بالنسبة للأسئلة ردينة التصويرة الطالب المبتكر ، ولكن قد تكون تلك الشكوى مقبولة بالنسبة للأسئلة ردينة التصميم ، أما أسئلة الاختيار من متعدد ذات التصميم الجيد فيمكن أن يأتي لها قدر من التحدي والعدالة التلاميذ ، ولكي يتحقق ذلك نقدم بعض التوجيهات التي يمكن أن تحسن من تصميم هذا النوع من الأسئلة .

- إلى يجب أن يرتبط كل سؤال من أسئلة الاغتيار من متمدد بهدف من أهداف السحرس أو الوحسدة أو المقرر . وبائتالي يمكن أن يتجنب مصمم الاغتبار بسناه أي مسوال على تفاصيل فرعية وغير هامة ، ولا تتصل بالأهداف المحددة سلقاً .
- ب- بجـب علـبى جمـيع الاسـتجابات أن تكون متفقة نحرياً مع رأس السوال ومتوازنة مع بعضها في الشكل (من حيث طول الاستجابة والمضمون) ، لأن التلــيذ ذا الحـدث الاغتــياري قد يمكنه أن يكتشف البدلال الضميلة ويخــتار الاستجابات الصحيحة دون أن يكون متمكناً من المفهوم أو القدرة التي يتطلبها السوال .
- ج- يجسب أن تكون الاستجابات مستقلة عن بعضها البعض فكل استجابة ترتبط بالاستجابة الأخرى بصفتها إجابة محتملة لرأس السوال ولكنها لا يجب أن تتداخل معها .
- د- ينبغس تتجنب الإكثار من عبارات ' لا شئ مما سبق ' ، أو ' كل ما سبق '
 أو ما ذكر في أ ، ج مثلاً .
- توزيع الإجابات الصعيعة عنوائياً دون اللجوء لأي نعط بعيث يكون
 هناك شئ من التوازن بين الإجابات الصعيعة لكل استجابة من الاستجابات.
- و- يجب أن يتضمن رأس الموال كل المعلومات الممكنة ، بحوث لا تتكرر
 نفس المعلومات في كل مرة مع البدائل .

إذا دعت الضرورة لاستخدام صياغة نائية ، نيجب التأكيد على هذه الصياغة
 وذلك بوضع خط تحت الكلمات التي تفيد النفي أو كتابتها بحروف مموزة .
 أنماط مختلفة من أسئلة الاختيار من متعدد :

إذا كان لدينا أربع آلات ، الأولى تبذل شغلاً قدره 4000 جوال في 10 ثوان ،
 والثانسية 4500 جسوال فسي 15 ثانية ، والثانثة 5000 جوال في 20 ثانية ،
 والسرابعة 5500 جوال في 25 ثانية . أي من الآلات الأربع السابقة أقدر على دلل شغل ؟

إ - الأوني ب - الثانية
 ج - الثائثة د - الرابعة

يتركب الجدار الخلوي النباتي كيميائياً ويشكل رئيسي من :
 أ - الكربوهيدرات ب البروتينيات

ج - المنتبرويلات د - الدهون والبروتينيات

فيما يلي مجموعة من الاعتقادات الشائعة بين الناس ، وأسفل كل حبارة مقياس
 يصنف مدي صحة أو خطأ الاعتقاد ، في ضوء معلوماتك العلمية اختر الحرف
 المناسب لإجابة كل سوال.

⇒سرف القدر ينبئ بقرب حدرث زلارل على الأرض .
 ا - صحيح تماماً ب حدث أن يكون محيحاً
 ج - خطأ تماماً د - يحتمل أن يكون خطأ

فيما يلي مجموعة من الأسئلة مسبوقة بعدد من الإجابات المحتملة لكل منها.
 حـدد الإجابـة الصـحيحة لكل سوال منها باختيار الحرف الدال على هذه الإجابة.

اً - "أرشىيدس" أ ب - "ليفنهرك" ج- كوير نيكس" د - النشتين أ م م - "دارون" و- "نيوتن"

مكتشف قانون الجانبية .

مكتشف نظرية النسبية .

قائمسة مراجعة الاختيارات الموضوعية التحريرية ذات الاختيار المتعدد 210-207: 17) Reviewing Objective Paper-and Pencil Multiple-Choice Tests

General Consideration . عتبارات عامة - 1

التعليمات الخاصة بالممتحنين واضحة وكاملة ؟ وهل هذه التعليمات :

- تصف الظروف التي سيتم خلالها إعطاء الاختبار ؟
 - (2) تصف الإجراءات التي سيتم استخدامها بالضبط؟
 - (3) تضع قائمة بالمواد المطلوبة ؟
- (4) تصف اعتبارات وضع الدرجات (على مبيل المثال تحديد جزاء التخمين) ؟
 - (5) تحدد الوقت المسموح به للاختبار ، ولكل جزء من أجزائه ؟

ب- هل التعليمات الخاصة بالمختبرين واضحة وكاملة ؟ وهل تتضمن :

- (1) كيفية استجابتهم للبند ؟
- (2) الوقت المسموح به ؟
- (3) كيفية وضع الدرجات ؟
- (4) كيفية تسجيل الأسئلة أو التعليقات الخاصة بنقد الاختبار ؟

ج- هل توجد ورقة إجابة منفصلة لتسهيل عملية وضع الدرجات ؟

2 - ينود الاختبار ككل :

هل بنود الاحتبار مهمه وواقعيه مادمه للمقل ا	ч
هــل المعـــارف والمهـــارات الممثلة في بنود الاختبار ضرورية للتقدم إلى	
المراحل التالية في البرنامج " أو المقرر " ؟ ﴿ ينطبق هذا على الاختبارات	
في أثناء البرنامج فقط) .	

هـل البـنود عيــنة ممــئلة بشكل كاف للمعارف والمهارات التي يتضمنها
 البرنامج " أو المقرر " ؟

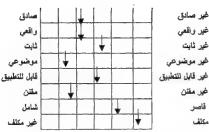
هــل تتطلب الإجابة عن البغود استخدام المعارف والمهارات التي يتضمنها	
البرنامج " أو المقرر" ؟	
 هل تقيس البنود تطبيق المعارف التي تم اكتمابها خلال البرنامج أو المقرر 	
وليس المعارف العامة ؟	
هـل تـتعامل البنود مع الجوانب المهمة والمقيدة للمقرر وليس التفاصيل	
التافهة ؟	
هل تتطلب البنود معارف وظيفية معينة وتتجنب الأسئلة التي يمكن الإجابة	
عنها عن طريق التفكير المنطقي الذكي ؟	
هـل تستخدم البنود اللغة الدارجة ؟ وهل تتجنب استخدام المصطلحات غير	
المضدورية .	
هل كل بند مستقل عن الآخر بحيث إن حل أحد البنود لا يعطي الإجابة عن	
البند الآخر ؟	
هل تتهنب البنود استخدام الكلمات والتراكيب اللغوية الصعبة ؟	
هل تتجنب البنود التراكيب اللغوية الضعيفة والأخطاء النحوية وعدم الدقة ؟	
هــل المجموعــات المترابطة من البنود (والتي نتعلق بالخريطة أو الرمىم	
البيانسي أو المخطمط كأو البسيانات نفسها) مسبوقة بعنوان يحدد بالضبط	
البنود التي تتتمي للمجموعة ؟	
هــل تم فصل البنود بمسافة بيضاء كافية تجعل من الواضح معرفة أين يبدأ	
البند وأين ينتهي ؟	
رأس السؤال أو جذر السؤال (الذي يظهر في شكل سؤال أو مشكلة) :	- 3
هل تم تحديد مشكلة واحدة ، واضعة ومحورية ؟	
هل تم تجنب عدم الوضوح في الصياغة ؟	
هل تتوفر كل المعلومات اللازمة للاستجابة ، يما في ذلك المحددات؟	
هل تتضمن المشكلة فقد المعلومات ذات العلاقة بحلها ؟	
هل تم تجنب رؤوس الأسئلة الموضوعة في صيغة النفي ؟	

-	المشتتات (البدائل) :
	هـل تتجنــب البنود البدائل التي يكون من الصعب على المختبرين التمييز
	بينها ؟
	هل البدائل معقولة وجذابة ؟
	هــل تتجنــب البــنود جعل الإجابة الصحيحة واضحة لدرجة تثمير تشكك
	المختبرين ؟
	هل تم تجنب المشمرات التي لا داعي لها والتي توجه نظر المختبر للإجابة
	(مشعرات لفظية ، لخطاء نحوية ، أو عدم الاتساق في البدائل) ؟
	هل تم صياغة البدائل في صيغ متشابهة أو متوازية ؟
	هل تم التداخل بين البدائل ؟
	هل تم تجنب البدائل (كل الإجابات السابقة صحيحة) ، و(لا توجد أي
	إجابة صحيحة بين الإجابات السابقة)، أو استخدامها بشكل متوازن ؟
	هل تم تحديد موضع الإجابة الصحيحة بين البدائل بشكل عشوائي ؟
	هل تم تحديد تجنب البدائل ذات الصياغة الفنية الزائدة عن اللازم ؟
	هل تم ترتیب البدائل الرقمیة بشکل صماعد أو هابط ؟
	هل تم تجنب وضع البدائل المماثلة ؟
Q	هـل تسم تجنب المشعرات أو المحددات التي تفسد البديل مثل " دائما " و "
	أحياناً " و " إطلاقاً " و " ممكن " و " غالباً " و" عامة " و عادة " ؟
a	هل طول البدائل تقريباً ولحد ؟

- خصائص الاختبار المقبول

هل توجد أربعة بدائل على الأقل ؟

وجسب أن يستوفر. في الاختبارات المستخدمة كمقاييس معيارية في مجال الستدريس معايير معينة . وعلى وجه التحديد ، فإن كل اختيار يجب أن يكون صانقاً وواقعسياً وثابستاً وموضعوعياً وقسابلاً للتطبيق وشاملاً واققصادياً . وتستوفي كل الاختسبارات هذه المتطابات بدرجة كبيرة أو صغيرة ، ولكن لا يوجد اختبار صادق بشكل كامل ، أو ثابت بشكل كامل . ويوضع الشكل رقم (19-3) تقويما للخصائص الأسلسية لأحد الاختبارات المستخدمة في مجال التدريس (11-182-186)



شكل (19-3) تقييم أحد الاختبارات بالنسبة لثماني خصائص

🖵 الصدق : Validity

يعتبر الاختبار صادقاً إذا كان يقيس ما يفترض قياسه وليس شيئاً آخر .
وطلسى مسبيل المسئال ، إذا صمم اختبار لقواس القدرة على رسم الأجهزة باستخدام
الرسم التخطيطي ذي المربعات Equipment block diagram ، وكان ما يقيمه فعلياً
هو سرعة القراءة والاستيعاب فإن الاختبار لا يعتبر اختباراً صادقاً. وإذا كان اختبار
المعابق الي قياس قدرة المتدرب على تطبيق المعارف ، يجب أن يقيس القدرة على
التطبيق وليس مجرد القدرة على تذكر الحقائق وكتابتها على ورقة الإجابة ، وصدق
الاختبار له تأثيراته الضمنية بالنسبة اشكل الاختبار (شفهي أو تحريري أو لدائي)
ومسا يغطوه الاختبار ، فالشكل يجب أن يكون مناسباً للأداء المطلوب ، كما أن بغود

وعلى الرغم من وجود أنواع متعدة من الصدق أ¹⁰، فإن صدق المحكمين هو النوع دو الأهمية بالنسبة المقياس المتعلق بالتحصيل الأكاديمي ، ويكون المقياس المستعلق بالتحصيل ذا صدق عندما يكون الأفراد الذين حصالوا على أعلي الدرجات عسد استخدام المقسياس هم الأفراد الذين يستطيعون أداء المهام المتعلقة بموضوع الاختسبار بكفاءة ، ويسستقى صدق المحكمين عندما يقرروا أن موضوع مفردات الاختبار تعكس جوانب القياس التي ينبغي له قياسها .

[.] أن أنواع الصدق هي صفق اغتري ، والعدق التالزمي والعدق التكويني ، والعدق التنجي والعندق تأمياري (وهو مزيج من العدق التنبي ، والتكويني) .

Reliability : الثبات

يكون الاختبار ثابتاً إذا كان هناك اتساق في نتائجه ، فإذا كان هناك تطابق في التائج في كل مرة يستخدم فيها الاختبار ، فإنه يمكن اعتبار الاختبار أباتاً إلى هد كبير ، ولكسن لا توجد أداة قواس ثابقة تساماً . على سبيل المثال ، فإنه يمكن المحسول على قياس ادرجة ثبات مقياس المسافات Odometer بأخذ عدة قراءات للمسافة التي يسجلها الجهاز بالنسبة لميل مقيس ، وفيما عدا الأخطاء التي يرتكبها الشبحض الله يوكن أن تمثل درجة عدم الشات في مقياس المعافات ، مقياس المعافات عدم تعدا على تعدل عدم عدا الأخطاء التي يرتكبها عدم اللهات في مقياس المعافات ،

يعتبر المصدول على قياس لدرجة ثبات الاختبار مثمكلة عاية في التعقيد نظراً لأن الأثنياء التي يقيسها الاختبار لا تظل ثابتة. فإذا أحيد تطبيق الاختبار نفسه على التلاميذ أنفسهم ، فإنه يتوقع حدوث تعيير في التلاميذ من تطبيق إلى آخر نظراً لتطمهم بعض الأثنياء نتيجة أخذ الاختبار في المرة الأولى (ويمكن أيضاً أن يتذكر التلامييذ بعض الإجابات) . أما إذا طبق الاختبار نفسه على مجموعة من التلاميذ نفسسها في فرصدين ، ولسم يحصل هؤلاء التلاميذ على أي تدريب إضافي في الموضوعات التي يتضمنها الاختبار فإن الأوضاع النمبية المجموعة يجب ألا تتغير بشكل ملموس ، فإذا تغيرت فإن الاختبار يعتبر غير ثابت ، وتتضمن مصادر عدم للشبات القشل في تقنين توجيهات الاختبار ، والأخطاء في المصدوح ، وحدم تقنين غسروف الاختبار ، والتخمين بواسطة التلاميذ والأخطاء في تحديد عينة المحتوي ، وتقلبات الصدفة في انتباء التلاميذ وفي اتجاهاتهم وفي حالتهم الجممانية ، وعادة ما يسودي إصداد معايسير لتطبيق الاختبار ، واستخدام الآلات في تصميح الاختبار ، وتطويل الاختبار إلى زيادة درجة ثباته .

🗖 الراقعية: Realism

الواقعسية (أو مديى نقسة تعثيل الواقع) هي مدى تطابق أو قرب مطوك وظسروف ودلائل ومعايير المقياس المعياري مع تلك الخاصة بالتعريف الإجرائي . ويقطلب الوضع المثالبي تطابق الأداء في الاختبار مع أداء المهمة ، و لكن هذا الوضع المثالبي لا يكون ممكناً دلئماً نظراً لعوامل الصعوبة والخطر والتكلفة . ولمدرء الحيظ فإن الغصائص المادية لدقة تمثيل الوقع لا تضعن درجة عالية من

صدق النتبر . ومع ذلك ، فإنه في حالة عدم إمكانية استخدام صدق النتبر فإن أفضل بديل هو الواقعية .

🖵 الموضوعية: Objectivity

وكون الاختسار موضعها عندما يتم تهنب أثر عنصر التقدير والتديز من قبل المصمح في عملية التصديح . فإذا كان الاختبار موضوعياً بشكل كامل - وهو الوضع المثالي - ففن المصححين المختلفين الذين يقومون الأداء نفسه أو أوراق الاختسبار فسي أوقات الاختبار نفسها ، وتوصلوا للي الدرجات نفسها ، فإن الاختبار يعتد موضوعاً .

Administrability : القابلية للتطبيق

يكون الاختبار قابلاً للتطبيق عندا يمكن إعطاؤه بسهولة نسبية لمجموعة مسن المختبريان ، وعندا تتوفر فيه القدرة على توصيل ما يجب القهام به بوضوح للمسئول عن تطبيق الاختبار والمختبرين ، ويكون تطبيق بعض الاختبارات عاية في المسعوبة ويتطلب تدريباً متخصصاً . وبعض الاختبارات الأخرى تكون ذاتية التطبيق من الناخية العملية ، حيث تتطلب مجرد توزيع أوراق الأسئلة والإجابة ، وإعطاء التلامية إشارات البده والانتهاء ، وجمع الأوراق ، ويؤدي إحداد توجيهات مكتربة لتطبيق الاختبار بقراءة همده التوجيهات للمجموعة أو قيام المختبرين بقراءتها – إلى ضمان قابلية الاختبار المسئول عن تطبيق الاختبار بقراءة التخبار المستقدام أوراق إجابة منفصلة لتسجيل استجابات المختبرين . كما أن القابلية للتطبيق تزداد باستقدام أوراق إجابة منفصلة لتسجيل استجابات المختبرين .

Standard ability : القابلية للتقنين □

يكون الاختسار مقنا عندما يتم الحصول على عينة منظومة للأداء تحت ظروف محددة ويتم تصديحه طبقاً لقواعد محددة . وتشتمل عوامل التقنين على الأجهزة والأدرات ووسائل العمل العماعدة والمواد والترتيبات وصعوبة المشكلات وبيئة الاختسار . ويجسب أن تتطابق جميع الظروف بالنسبة لجميع المختبرين . وبالإضافة إلي ذلك - ولضمان التقنين - فإن الاختبار المقنن يجب أن يتم تقويمها بشكل تجريبي للحصول على أدلة على صدقها وثباتها .

Comprehensiveness : الشمول

يكون الاختبار شاملاً عندما يأخذ عينة متكاملة لما يتم تلياسه . وفي مجال التدريس التعليمي ، فإن الاختبار يجب أن يكون عينة معثلة بشكل كاف لأهداف منظومة التدريس ، ومع ذلك ، وفي أفضل الأحوال فإن أي اختبار يكون فقط عينة للمسلوك الذي تم تدريسه في النظام ، وعلى مصممي الاختبارات التأكد من أن كل اختبار يكون عبارة عن عينة معثلة وشاملة للأهداف .

Economy : الاقتصاد

يكون الاغتـبار اقتصادياً عندما يتطلب الحد الأخنى من الوقت والأجهزة والمـواد والأقـراد لتطبيقه وتصحيحه . وأنه لمن الواضع أن الاقتصاد هو أصعب العوامـل التـي يمكن الخفاظ عليها في حدود معينة إذا ما أريد تعظيم الخصائص الأساسية الأخرى للاختبار .

- إجراءات تصميم اختبار تحصيلي

يعد الاختسبار التحصيلي في ضوء عدد من الخطوات التي تتم تباعاً حال الستهاء عملية الستدريس ويستم ضبيط الاختبار بهدف الحصول على الخصائص الإحسائية التي توكد صلاحية الاختبار للاستخدام ، والثقة في البيانات التي تسفر عن تطبيقه .

وفسيما يلسي نقدم عرضا مختصراً للخطوات التي يتم في ضوئها تصميم اختبار تعصيلي .

أ - تحديد الهدف من الاختبار :

إذ يهدف الاختسار التحصيلي إلى الحصول على بيانات تتعلق بتحصيل التلامسيذ للمحتوى العلمي المتضمن في وحدة دراسية معينة وفقاً لمستويات المجال المعرفي (تذكر، قهم ، تطبيق ، ع على سبيل المثال)

ب- تحديد أبعاد الاختبار خ

ترتبط أبعاد الاختيار بالهدف منه والذي يتعلق بدوره ببعدين هما :

(1) بمبد المصتوى: الدذي يمثل محتوى المادة العلموة المتضمنة في وحدة دراسة معينة من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين ، والمتوقع كسب التلاميذ له يعد دراسة هذه الوحدة .

(1) بعد السلوك: و هو يشير إلى نوع السلوك الذي يقيسه الاغتبار، وقد يقتصر الاختسبار على قياس قدرة الثلاميذ على التذكر ، الفهم ، التعلييق ، و التي تمسئل الثلاثة مستويات الأولي من تصنيف بلوم للأهداف التعليمية ويمكن عسرض نتائج تحيل محتوى بعدي الاغتبار في جدول كما موضح بجدول رقم (1-19)

جدول رقم (19-1) نتائج تحليل محتوى بعدى الاختبار

الاختبار ككل		تطبيق			قهم		تذكر	الملوك
النسبة	عسدد	النسبة	عــدد	النسبة	عـدد	التسبة	عــدد	
المتوية	الأسئلة	المثوية	الأسئلة	المئوية	الأسئلة	المئوية	الأسئلة	المحتوى
								حقائق
						,		مقاهيم
								مبادئ
								قواتين
								الاختبار
								ككل

ج - تحديد نوع الاختبار ومفرداته :

تمسئل أسئلة الاختبار من متعدد نعطاً من أسئلة الاختبارات الموضوعية إذا تثمل مغردات هذا النمط من الأسئلة على ثلاثة أجزاء هي : مقدمة السوال ، الإجابة المسحيحة ، الإجابات المضللة (المشوشة) ، على أن يتوافر في كل جزء مجموعة من المواصفات ، كما مبق أن أرضحنا ويتألف من :

- (1) مقدمة الميزال: وفيها يقدم التلميذ موقفاً مشكلاً يتطلب حلاً ، أو عبارة ناقصة تكملها أو تفسيرها أو تجيب عنها إحدى الاستجابات التالية لها مباشرة، بحيث يراعى فيها:
- أن تقسمل على كافه البيانات التي يحتاج إليها التلميذ لكي يختار على أساسها الاستجابة الصحيحة .
 - أن تكون المعلومات والألفاظ المستخدمة في مستوى التلاميذ ومألوفة لديهم.

- (2) الإجابة الصحيحة: وهمي إحدى الاستجابات التي يختار منها التأميذ ،
 ويراعي فيها:
- ألا تحتري على كلمة أو كلمات مترابطة أو متثنابهة مع كلمة في مقدمة العدوال،
 توحر بانها الإجابة الصحيحة .
 - ألا تكون أكثر طولا أو قصراً بشكل واضح عن الاستجابات الأخرى .
- ألا توضع في نفس الترتيب بين الاستجابات الأخرى بصفة مستمرة ، ويفضل أن تصتل 25% فسى كل ترتيب بالنسبة للاختبار ككل في حالة كون حدد الاستجابات أد مع استجابات ، أو 20 % في حالة خمس استجابات .
- (3) الإجابيات المضللة: وهي تمثل باتي الاستجابات التي تكون مع الإجابة الصحيحة مجموع الاستجابات التي تلي مقدمة المدوال ، وهي تهدو جميعها محتملة الصحة من وجهة نظر التلميذ ، بمعنى ألا يكون خطؤها واضحاً .

د - تحليل مفردات الاختبار : Item Analysis

وفيما يلى خطوات تحليل مفردات الاختبار .

• أ - تحديد معامل السهولة لكل مفردة [Facility Index (F.I)

يقصد بمعامل السهولة نمية عدد الإجابات الصحيحة إلى عدد الإجابات الصحيحة و الخاطئة في كل مغردة .

ويستطيع المملم الحصول على قيمة معامل المبهولة لمبوال " لمغردة " بشكل بسيط ، وذلك بأن يسأل التلاميذ الذين أجابوا عن المبوال إجابة صحيحة بأن يرفعوا أيديهم ، فتكون نسبة هؤلاة إلي جميع التلاميذ في الفصل هي معامل سهولة السوال أو المفردة .

وتستخدم المعادلة التالية لتحديد معامل السهولة للمفردات : `

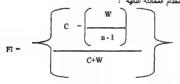
حيث أن :

FI : معامل العمولة

c : عد الإجابات الصحيحة

w : عدد الإجابات الخاطئة

ويمسا أن معساملات المسهولة تتأثر بالتخمين ، وسيما في حالة مغردات الاختسيار من متعدد ، لذلك فقد يقوم الباحث بتصمحيح معاملات سهولة المغردات من أثر التضين باستندام المعادلة التالية :



حيث أن :

FI : معامل السهولة المصحح من أثر التغمين

C : عدد الإجابات الصحيحة

W : عدد الإجابات الخاطئة

п : عدد الاحتمالات الاختيارية لإجابة السؤال

وقــد اعتبر أن البغودة التي يصل معامل الممهولة لها أكثر من 0.0 مفردة شــديدة الســهولة ، وإن المفودة التي يصل معامل السهولة لها أقل من 0.1 مفردة شديدة الصموية .

ويمكن مقارنة معامل السهولة لأي مفردة اختبار بالجدول رقم (19 - 2) الآتي : (19 - 2)

جدول (19 - 2) يوضح مقارنة معامل السهولة لأي مفردة الحتبار

	الأسئلة المقترحة	عدد	مدى معامل السهولة	درجة السهولة
	% 15		1 – 0.85	سهل جدأ
_	7. 25		0.85 - 0.60	متوسط السهولة
_	7. 25		0.60 - 0.25	متوسط الصعوبة
	7 15		صفر – 0.25	صعب جداً

پ - تحدید معامل التمییز لکل مفردة:

ويتم حساب معاملات تمييز المفردات باستخدام تقسيم " كيالي " الذي يعتمد على من درجات على الذي يعتمد على من درجات الطلاب في الاختيار تنازلياً ، ثم فصل المس 27 ٪ من درجات أفسراد العيسنة التي تقع في الجزء الماوي وكذلك لللس 27٪ من درجات أفراد المينة التي تقع في الجزء المنظمة " جونسون " .

$$D.1 = \left(\begin{array}{c} QH - QL \\ \hline N \times 0.27\% \end{array}\right)$$

حيث :

DI معامل تمييز المفردة

QH عدد الإجابات المسعيحة في الأرباعي العلوي (الطرف العلوي).

QL عدد الإجابات الخاطئة في الأرباعي المغلى (الطرف المغلى).

N حدد الأقراد الذين أجابوا على الاختبار .

وكلما اقترب معامل التمييز بين المجموعيين (الممتازين والضعفاء) ، وهذا على على قدرة هذه المفردة على التمييز بين المجموعيين (الممتازية والضعفاء) ، وهذا يعنى أن معظه أفسراد المجموعة الممتازة أجابوا عن تلك المفردة ، وكلما اقترب معامل تمييز المفردة من الصغر كلما قل تميز العبارة ، ومن المحكات الشائمة لقيم مصامل التمييز هو + 0.3 ويجب أن يكون موجباً ، واقترح البعض استخدام حد قطع لمعامل التمييز بقيمة +0.2 أو 0.4+. (1888)

ج - تحدید معاملات ثبات مفردات الاختبار:

يتم تعيين ثبات الاختبار ككل اعتماداً على ثبات مفرداته ، وتستخدم طريقة "الاحستمال المنوالسي "لحصماك ثبات مفردات الاختبار ، وتعد من أصلح الطرق لحمال ثبات الاغتبار حيث تعتمد على اغتبار إجابة ولحدة من عدة إجابات محتملة، و تستخدم المعادلة التالية لحمال ثبات الاختبار :

$$R_i = \frac{n}{1} \left(L - \frac{1}{n} \right)$$

حيث أن :

Ri هو معامل ثبات المفردة

١١ هو عدد الاحتمالات الاختيارية المفردة

ل مو أكبر تكرار نسبى لأي احتمال من الاحتمالات المفردة

خطوات تحليل مفردات الاختيار: (11: 153-154)

افترض أن عدد التلاميذ الذين أجابوا عن لختبار ما هم (50) تلميذاً .

- احت رتب أوراق إجابات التلاميذ ترتيباً تتازلياً تبماً لدرجاتهم .
- 2- السم جسيع الأوراق إلى مجموعتين مجموعة عليا (تلك التي حصلت على درجات درجات عالى على المنطقة).
- 3- بالنمسية لكسل مفردة اختبار ، أحسب عدد التلاميذ في المجموعة العليا الذين تخسيروا كسل بديل (إذا كانت مفردة الاختبار على هيئة الاختبار من متعدد) ، وكرر نفس العمل مع التلاميذ في المجموعة المنخفضة .

جدول رقم (19 - 3) تتانج تحليل معاملات الصعوبة والممهولة لكل مفردة من مغر دات الاختبار

	معامل	معامل		ئل	البدا		330	مفردة رقم
ı	السهولة	الصموية	د	->	نپ	1	التلاميذ	1
	50/20	50/30	1	1	20	3	25	المجموعة
								العليا
Ì	0.4 +	0.6	2	5	10	8	25	المجموعة
								المتخفضة

5- احسب معامل صعوبة المغردة ، وذلك بتقدير حدد الذين أجابوا على المغردة إجابة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والمنقضة (20 + 10) ، ثم أتسم ناتج الجمع على العدد الكلى للتلاميذ في اليجموعتين .

6- احسب معسامل تمييز كل مفردة اغتيار وذلك عن طريق إيجاد حاصل طرح عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة في السجموعة المليا من عدد الذين أجابوا إجابة صسحيحة فسى المجموعة المنظفضة ، ثم قسم الذاتج على عدد أفراد المجموعة الواحدة .

د – تحدید معامل ثبات الاختبار :

يقصد بمعامل الاختبار أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العملية في نفس الظروف ، ويتم حساب ثبات الاختبار من خلال المعادلة الأتية

$$Rtt = \frac{n}{n-1} \left[\frac{S^2 \cdot t - \sum piqi}{S^2 \cdot t} \right]$$

والتي تسمى بمعادلة "كيودريتشاردسون " وتقيس هذه المعادلة مدى الاتماق الداخلي

لفترات الاختبار ، كما أن هذه الطريقة تتطلب تطبيق الاختبار مرة واحدة ، وتعطى الحد الانني لمعامل الثبات وفقاً لهذه المعانلة فإن الرموز التي تحويها تعنى أن :

Rft - هي معامل ثبات الاختبار

n - هي عدد الأسئلة التي يتكون منها الاختبار

S2t ~ هي تباين درجات الاختبار

Pi = نسبة الطرب الذين أجابوا لجابة صحيحة عن السوال

ونسية الطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة عن نفس السؤال .

Σpi Qi مجموع ماصل ضرب Pi في q i مؤال ،

ولكن يكون الاختبار ذو ثبات مرتفع ، يجب أن نراعي ما يلي :

- أن يكون عــدد أســئلة الاغتبار كبيراً ، إذا كلما زاد عدد أسئلة الاغتبار زاد
 معامل ثباته .
- 2- أن تكسون الأسئلة متوسطة الصعوبة ، وذلك الأنه كلما كانت الأسئلة متوسطة الصعوبة زاد معامل الثبات . فالاختبار ذو الأسئلة السهلة جداً أو الصعوبة جداً له معامل ثبات منطفضة ما إذ يقل الثبات كلما ابتعدت صعوبة الأسئلة .
 - 3- أن يكون الاختبار نفسه مسادقاً ، إذ كلما زاد مسدق الاختبار زاد ثباته .

وحد تفسير ثبات الاختبار نجد أن المعايير تتنوع بتنوع المولفين والغرض من الاختبار . واللوحة التالية تلخص بعض الإرشادات المقبولة بشكل واسع في هذا المجال . (8: 133)

- 0.95 0.95 عالية جداً ، نادرة الوقوع
- 0.90 0.95 عالية ، وكافية القواسات على الأفراد.
- 0.80 –0.90 عالية إلى حدما ، ممكنة للقياسات على الأقراد
- 0.70 0.80 مقبولة ، كافية القياسات على الجماعات وليس على الأفراد
- أقل من 0.70 منخفضة ، مفيدة فقط في حالة الأوساط الحسابية في المستح
 الإحصائي .

هــ - تحديد معامل الصدق الذاتي للاختيار:

يتصد بالمدن الذاتمي أتسه صدق الدرجات التجريبية للاختبار بالنسبة للدرجات الحقيقية التي خاصت من أخطاء القياس .

وترجع أهمية هذا الذوع من أنواع الصدق إلى أنه يمثل الحد الأعلى لصدق الاختبار ويقاس معامل للصدق الذاتي للاختبار بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات الاختبار .

• و - صلاحية الاختبار للاستعمال: Usability

يستعلق همذا المعيار بالسهولة في إجراء الاغتبار وفي تصعيعه وتفسير نتائجه ، والخصائص الأربع الثالية تعتبر من الخصائص العشر الضرورية للاغتبار الهيد وهمي : السمر عبة Specdiness ، والكفاءة Efficiency ، الموضموعية Objectivity ، المدالسة Fairness ، وهمذه الخصائص الأربع جميعها ذات عاملك بصلاحية الاغتبار للاستعمال ويعرفها بين كما يلي: (3: 133: 134)

المسرعية : إلي أي مدى توثر سرعة الاستجابة على الملامات في الاغتبار ؟ يجب
أن لا يسمح للمسرعة بأن تلعب دوراً بارزاً في تقرير الملاقات على
الاختسبارات التحصميلية ، إذ يجسب أن يُعطى جميع الطلاب أو على
الأقل غالبيتهم وتتاً كالها لإنهاء الإجابة عن فقرات الاغتبار .

الكفاءة : وتعرف ضمن لطار عدد الاستجابات في وحدة الزمن . ويرى البعض ضرورة التوافق بين الوقت المتاح للاختبار وتصحيحه ومواءمته .

الموضوعية : حـتى يكون الموال المطروح في الاختيار موضوعياً فإنه يجب أن يتفق المختصون على الجواب الصحيح ، أو الألفضل له ، فالموضوعية لذلك تمتر علصية في تصحيح الاختيار وليست خاصية في شكل الأسالة الإختيار من متعدد ، أسئلة الصواب و الخطأ) .

العدالسة : لضسمان العدالة فإن على المعلم أن ينشئ ويجري الاختيار بطريقة ما بحيث يعطى طالب نقس الفرصة لإبداء معرفته .

فيما عدا الاختبارات المقنفة المؤقتة (المحددة بوقت معين للإجابة) ، فإن أشــر مــــرعة الطالــــب في الاستجابة يجب أن يقل بإعطاء معظم الطلاب وقتاً كافياً لإنهاء جميع الاختبار . وقد يبدو الاهتمام بإجراء الاختبار شيئا غير جديد إلا أنه يجب التذكر بأن وقت الطلاب شئ ثمين جداً على جميع مستويات التعلم ، التعليمات الواضيحة البسيطة والإجابات الصحيحة المدروسة بشكل حسن أمور ضرورية لكل يكسون شكل الفقرة أو أسلوب الاختبار جديداً أو فريداً . يجب أن يتم تتبيه الطرب بهدوه ويسماطة إلى الوقت المتبقى للاختبار حتى نهاية الحصة أو نهاية الوقت المخصص لهذا الاختبار . سهولة التصميح ضرورية بشكل خاص إذا كان المعلم يختبر خمسة أو سنة صُغوف في كل منها خمسة وثلاثون طالباً ، إعطاء أوراق إجابة منفصلة أو تحديد موقع الإجابات على أحد هوامش ورقة الاختبار يساعد في تصحيح الإجابات عن الفقرات الموضوعية في الاختبار . وقبل إجراء فقرات الاختبار من نوع " حل المشكلات " فإن الخطوات والطرق المقبولة بجب أن تلخص كما ويجب أن تحدد الخطوات التي تستحق علامات جزئية . وفي حالة أسئلة المقال فإن الإجابية النمونجية بجب أن تحدد ، أو يجب أن توضع قائمة بالنقاط والأفكاد المقسبولة فسى الإجابة . أن هذه التعليمات تفيد المعلم كثيراً لكي يكون أكثر فعالية وموضوعية ونزاهة .

- إجراءات تصميم مقياس اتجاهات :

يمكن بيان إجراءات تصميم مقياس لمانتجاهات وفق الخطوات التالية: (2)

المقياس .

تهدف مقايس الاتجاهسات عامسة إلسى تحديد درجة استجابة الأفراد (المفحوصسين) نحسو موضوع معين أو قضية معينة من حيث القبول أو الرفض ، التأليد أو المعارضة ، المحاباة أو المجافاة .

2. تحديد أبعاد المقياس الأساسية .

يستم تحديد المحاور أو الأبعاد التي يقيسها المقياس وذلك عن طريق تحديد الاتجاهسات التسي يسدور حولها المقياس وذلك من خلال الدراسات وثيقة المسملة بموضوع الاتجاه . والمقاييس الأخرى التي أجريت وذلك بالمقياس المترمم إعداده.

3. تحديد التعريف الإجرائي لموضوع المقياس .

يستم تحديد التعريف الإجرائي للأبعاد التي يدور حولها المقياس باستثراه موضوع الاتجاه ومحاوره إذ يتم الحكم على صدق المقياس من خلال مدي تمثيل عباراته للتعريف الإجرائي لأبعاده والمقياس ككل .

4. تحديد طريقة قياس الاتجاهات.

يمتخدم مقياس أولت أوثر ستون "ومن أشهر الطرق اليكرت والذي يتسيم فيه تقديم عدة عبارات للفرد تتصل بموضوع الاتجاه وأمام كل عبارة عدد من بدائل الاستجابات تبدأ بتأييد تام وتقتهى بمعارضة شديدة على نحو ما هو موضح بشكل (19-4)



شكل (19-4) متصل شدة الاتجاء

وتقدر درجات العبارات الموجبة (5 ، 4 ، 3 ، 2 ، 1) وتقدر العبارات المالبة (1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5) .

وقسد وضصع الباحستون عدداً من المعابير التي ينبغي مراحاتها عند إعداد مقايدوم للاتجاهاات على طريقة " ليكرت " وذلك حتى تتوار لها درجة عالية من الصدق والثابات وتتمثل تلك المعابير في :

أ - عدد بدائل الاستجابة :

تتطلب طريقة ليكرت أن يقوم الطالب بتحديد استجابته على كل عبارة من عـبارات المقياس وذلك باختيار أحد بدائل الإستجابة المقدمة له وهذه البدائل تتكون مـن ثلاثــة أو خمعة بدائل وقد أوصعي باستغدام الصورة باستخدام الصورة ذات الخمعــة بدائل عند إحداد مقاييس الاتجاهات ذلك لأنها أكثر الصور شيرعاً المقاييس المحـدة وفقــاً اطريقة "ليكرت " بالإضافة إلى أنها تعطى الشخص المفحوص بدائل أكثر يختار فيما بينها ما يترافق مع شدة انفعاله مع كل عبارات المقولس

ب - البديل المحايد :

وهو البديل الذي يفترض أن يقوم الشخص المفحوص بلفتياره عندما يكون موقف مصايداً أو وسطاً من عبارة الاتجاه . وبعض الباحثين يرون أن الاشخاص يتجهون إلي تفضيل البديل المحايد ، حتى وأن كان تجير محايد من العبارة .. ولذلك فقد أوصو بضرورة إعادة النظر في عبارة الاتجاه التي تكون فيها نسبة من يفضل البديل عن خيه من بدائل الاستجابة الأخرى أكثر من 25٪ من الطلاب ، حيث أنه مصن المحتمل أن تكون هذه العبارة غير مفهومة ، أو أنها لا تتطلب من المفحوص (الطالب) إظهار شدة انفعاله نحو العبارة الخاصة بالاتجاه سواء بالرفض أو القبول.

ج - طول المقياس (عدد عبارات المقياس):

يسرى السبعض أن زيسادة عسدد عبارات المقياس يضعن تمثيل العبارات للمقياس يضعن تمثيل العبارات للمقياس على عدد كبير جداً من العبارات دون النظر إلي مضمونها قد لا يعني تمثيل المقياس على عدد كبير جداً من العبارات دون النظر إلي مضمونها قد لا يعني تمثيل المقياس للجواندب المختلفة له كما لا يؤدي إلي رفع ثبات المقياس .. بالإضافة إلي أن هذا المقياس (بي المعدد الكبير من العبارات) يستغرق وقتاً طويلا ؛ الأمر الذي قد يستأثر مسنه نتائج المقياس بمعامل للتمب Farigne Factor . نذلك ويجب أن يتكون المقياس من عدد معتول من العبارات التي يتم اغتيارها بعناية بحيث تمثل الجواندب المخياس من عدد العبارات المقياس عن 6 عبارات .

د - مساغة عبارات المقباس:

عبارات مقياس الاتجاه	. صواعة ،	التالية عند	الأمور	بب مراعاة	يا
----------------------	-----------	-------------	--------	-----------	----

- أن يستم صياغة المقياس بحيث تمثل السلوكيات المختلفة للاتجاه حتى تستطيع
 توفير صدق المحتوى للمقياس .
- أن تحتوى عبارات الاتجاه على موضوع الاتجاه بصورة صريحة أو ضمنية.
- □ أن تستم صياغة عبارات المقياس بما يتفق والمعايير المحددة لصياغة عبارات الاتجاه ومنها:

أن تستبعد العبارة التي يمكن تفسير ها بأكثر من طريقة .

- أن تصاغ بحيث لا تتضمن حقائق ثابتة .
- ♦ أن تستبعد العبارة التي يتوقع أن يوافق عليها أو يرفضها الجميع.
 - أن تكون العبارة قصيرة ولا يزيد كلماتها عن 20 كلمة .
 - أن لا تحتوى العبارة على أكثر من فكرة واحدة .
- ♦ أن لا تحتوى العبارة على ألفاظ مثل: (كل ، دائما ، قط ، لا أحد) .
 - ♦ أن يتم صياغة الجمل المكونة للعبارة بصورة بسطة .
 - ♦ أن تكون العبارة خالية من الغموض في الصياغة .
 - أن لا تستخدم في العبارة أسلوب ففي النفي .

هـ - عدد العبارات السالية والموجبة:

طريقة " ايكرت " تتطلب أن يحترى المقياس الخاص بالاتجاء على عبارات مرجبة وعبارات سالبة معاً ، ويجب أن يكون هناك توازنا بينهما ، وأن يتم توزيع هـذه العببارات بصورة عشوائية حتى نتجنب الاستجابة النمطية ؛ أي نزوع بعض المفحوصين إلى تفضيل خيار ولحد معين عند إجابتهم على جميع العبارات الخاصة بالمقياس دون مراعاة كل عبارة .

5. تحديد صدق محتوى المقياس:

وتسميتهدف هدد الخطوة ، التحقق من قدرة المقياس على قياس ما أعد القيامسه، بمعنسي أن المقياس يتضمن عبارات يبدو أنها على صله بالجانب موضعه القياس ، وأن مضمون المقياس مثقق مع الغرض منه ، ويتطلب ذلك عرض المقياس على عدد من الخبراء ممن تقوفر لديهم خبرة بإعداد مــــثل هذه المقايس ، وذلك لفحص العبارات في ضعوه التعريفات الإجرائية . لموضوع الاتجاه .

إعداد المقياس في صورته البينية المعدة التجريب الاستطلاعي بهدف اجراء الضبط الإحصائي المناسب:

وتتضمن هذه الخطوة الإجراءات التالية:

- أ ترتيب المبارات بطريقة عشوانية وترتيمها ووضع أمام كل عبارة خمس استجابات هي (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، أرفض ، أرفض بشدة) مع مراحاة ألا تكتب المبارة الواحدة في أكثر من صفحة .
- ب حسياغة تطيمات المقياس ، ووضع تعليمات المقياس في الصفحة الأولى
 من المقياس وتتضمن :
 - الإشارة إلى الهدف من المقياس .
 - ♦ وصفا مختصراً للمقياس وتركيب عباراته وطريقة الإجابة عنها .
 - مثال يوضع كيفية الإجابة عن المقباس .
- ♦ تنبسيها للتلامسيذ إلى أنه لا توجد إجابة صحيحة وأغرى خاطئة طالما أنها
 تمير عن رأيه بصدق موضوعياً
- التأكيد للتلاميذ أن هذا المقياس ليس امتحانا ولا علاقة لاستجابتهم المقياس بدرجاتهم في مادة ' العلوم ' ، أو أي مادة أخرى وأن عليهم أن يعبروا عن آر الهم الحقيقية .
 - ♦ تنبيها التلاميذ إلى عدم ترك أي عبارة دون إيداء الرأي فيها .
- ج تحديد نظام تقدير الدرجات ، حيث يتم تحويل استجابات القلاميد على كل
 عبارة من عبارات المقياس إلى أوزان تقديرية تتراوح بين 1 : 50 وفقاً
 لنوع العبارة كما هو مشار إليه سابقاً

7. التجريب الاستطلاعي للمقياس وضبطه :

وتهدف الستجربة الاستطلاعية المقياس الجمعول على بيانات تمكن من تحديد الخصائص الإحصائية الأتية المقياس:

أولاً: التحليل الإحصائي لعبارات المقياس للحصول على:

- 📮 تحديد النسبة المئوية للمحايدين في كل عبارة .
 - 📮 تحديد درجة واقعية العبارات .
 - تحديد الشدة الاتفعالية لعبارات المقياس.
 - 📮 تحديد معاملات صدق العبارات .
 - تحدید معاملات تمییز العبارات .

ثانياً : تحديد معامل ثبات المقياس

ثالثاً : تحديد معال الصندق الذاتي للمقياس .

رابعاً: الصورة النهائية لمقياس الاتجاه.

وسيتم عرض مبررات إهراء التحليلات الإحصائية السابق ذكرها كل على هـــدة والوقوف على الأساليب الإحصائية التي تم إهراؤها لضبط عبارات المقياس كل على حدة ثم ضبط المقياس بصدورة كلية .

أولاً : التحليل الإحصائي لعبارات المقياس ويتم وفق ما يلي :(18)

أ - تحديد النسبة المتوية للمحايدين في كل عبارة :

يهدف تحديد العبارات التي تجاوز نسبة الذين اغتاروا البديل المحايد عن 25 ٪ وبالتألسي لا تصلح طعبارات المقياس ، وتحديد العبارات التي لم يتجارز نسبة الذيسن اخستاروا السبديل المحايد لها عن 25 ٪ ، ويتم رصد تكرارات استجابات الطالب لكل حيارة ، وحساب النسبة المنوية للبديل المحايد .

ب - تحديد درجة واقعية العبارات :

تهدف هدذه الفطوة إلى التأكد من أن كل عبارة من عبارات المقياس تتضمن موقفاً واقعياً بالنسبة للطلاب ، حتى يمكنهم اختيار الاستجابة التي تعبر عن التجاهيم بصدق .

وهذه الخاصية (الواقعية) ترتبط مع خاصية نعبة المحايدين حيث يشيران معاً إلى وضدوح معنى هذه العبارة في ذهن الطلاب ، حيث تثمير العبارة غير الواقعدية إلى تقصديل الطلاب للاستجابة المحايدة ، ومن هنا جاء الارتباط بين الخاصيتين .

وتستخدم معادلة " هوضتاتر " Hofstactter لقياص مدي والعمية العبارات الخاصة بالمقياس وهذه المعادلة هي :

عیت نن :

(مجـ س ،) : مجموع استجابات موافق بشدة وموافق

(مجسس ..) : مجموع استجابات أرفض بشدة وأرفض

(مجسس 0): مجموع استجابات محايد

وقد قام " هوضتاتر " Hofstaetter بوضع حدود لمدى درجة واقعية لكل عبارة موضعة بالجدول رقم (19 -4) القالى :

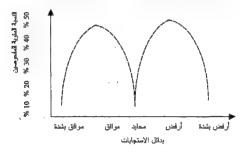
جدول رقم (19-4) حدود مدى درجة الواقعية

مدى درجة الواقعية	حدود الواقعية
أصغر من 1	منخفضة
1-2.49	متوسطة
2.5-4.99	فوق مترسطة
5-10	مرتفعة
أكبر من 10	مرتفعة جداً

ج - تحديد الشدة الاتفعالية لعبارات المقياس:

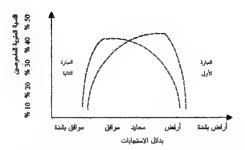
وتهددف هذه الخاصية إلى التأكد من جدلية العبارة أي أن الطلاب يختلفون حدول المدبارة . بحيث تكون نسبة الطلاب الدويدين للعبارة مقارية لنسبة الطلاب المعارضدين لها ، وتقل نسبة الطلاب المحايدين على نفس العبارة . وللتأكد من ذلك يستم حمساب المتوسط والالحراف المعياري للدرجات على كل عبارة من عبارات مقاس الاكتباه .

وفـــي حالة العبارات ذات الثمدة الانفعالية العالية فأن توزيع النسبة العنوية للأشـــخاص المفعوصين على بدائل الاستجابات تأخذ شكلا يقترب غالباً من المنطعي ثنانى القطبية Bipolar Distribution . كما يتضح فى الشكل رقم (19-5) :



شكل رقم (19–5) توزيع ثناني القطبية للاستجابات على العبارات ذات الشدة الانفعالية العالية .

أسا فسى حالسة العبارة ذات الثندة الانفعالية المنطقصة فإن توزيع النسية المسئوية للأشخاص المفحوصسين على أثر الاستجابة للعبارة تأخذ شكل المنطفى الملستوي السالب أو الموجب كما يتضمع في الشكل رقم (19-6) ، حيث يكون هناك تفاوتاً واضحاً بين نمية الموافقين علها ونسية غير الموافقين عليها .



شكل رقم (19-6) توزيع منحني ملتو موجب وسالب (ميارتين شدتهما الانفعالية منخفضة .

وقسد أقترح معياراً إحصائبا نختار به العبارات ذات الشدة الانفعالية العالية وهـــي التي تكون متوسط درجات المفحوصين عليها ما بين (2.5–3.5) والانحراف المعياري لهذه الدرجات ما بين (1 – 1.5) .

د - تحديد معاملات صدق العبارات :

يتم حساب صدق العبارة بطريقة Internal Consistency ، وذلك عن طريق أيجاد مصامل ارتباط كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية المقياس وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط التوافق Correlation Contingency Coefficient من اختبار 22 للدلالة الإحصائية ، ذلك لمناسبة هذه الطريقة لحساب معاملات الارتباط التوافقي لمسبارات المقياس للتي تزيد لحتمالات استجاباتها عن اختبارين ، لحساب معامل ارتباط التوافق الابد من حساب قومة 22 أولاً وفقاً المعادلات الكالية :

$$\chi 2 = \Sigma \left(\frac{(F_o - F_o)^2}{F_o} \right)$$

حيث أن:

Fo : التكرار الواقعي أو الفعلي الاستجابة الطلاب

Fe : التكرار المتوقع ويمكن حسابه من المعادلة التالية

. حيث أن

fi : التكرار الكلي

n : عدد الاحتمالات الاختيارية للاستجابة

ثم يتم حساب معامل ارتباط التوافق من المعادلة الآتية :

$$R = \sqrt{\frac{\chi^2}{\chi^2 + N}}$$

حيث إن :

R : معامل ارتباط التوافق .

N : عدد أقرأد المينة .

ويتم حساب القيمة للمصححة لمعامل ارتباط التوافق بقسمة قيمة معامل ارتباط التوافق النتائج عن المعادلة السابقة ، على الحد الأعلى لأقسام البدائل في حالة المدائل المصمة :

وتعتبر العبارة صادقة إذا كان معامل ارتباط التوافق المصمحح مساوياً أو أكبر من 0.3 .

ر - دليل التمييز لعبارات المقياس:

دليل تمهيز كيل عبارة يهتم بقدرة كل حيارة من عبارات المقياس على التمهيز بين الطلاب ذوي الاتجاه الموجب الحالي والطلاب ذوي الاتجاه السالب المنخفض ، وللتحقق من هذه القدرة تستخدم أيا من الأملوبين الإحصائيين التاليين :

T - test (ت) - 1

وفي هذا الأسلوب تتم المقارنة بين متوسط درجات مجموعتين من الطلاب على السد 27" الأعلى من الطلاب في المجبوعة الأولى العليا وتشتمل على السد 27" الأعلى من الطلاب في الدرجسة الكلية للمقياس ، والمجموعة الثانية (الدنيا) وتشتمل على أدني 27" من الطلسلاب في الدرجسة الكلية المقياس ، وتكون العبارة معيزة إذا كانت قيمة (t) المحسوبة داللة إحصائياً عند مستري (0.05) لمسالح المجموعة العليا ، هذا وتكون عصبارة مقياس الاكتجاء لها دليل تمييز مرتفع إذ كانت قيمة (t) المحسوبة العبارة هذه الكبير مسن أو تصاوي (1.75) مع أخذ في اتجاء العبارات في الاعتبار (مع تغيير الإثنيبة المعبارات السالية)

معامل الارتباط بين درجات الطلاب على العبارة ودرجتهم الكلية :

وفسي هذه الطريقة يتم حسلب معامل الارتباط بين درجة الطلاب على كل عبارة ودرجتهم الكلوة على المقياس ، فإذا جاء معامل الارتباط مساوياً أو أكبر من (3) كانت العبارة صافقة (مع تغيير الإشارة بالنسبة للعبارة السالهة)

ولختـبار (٤) يمطـي نتاتج متشابهة مع التي يعطيها معامل الارتباط بين درجــة الطلاب على العبارة ودرجتهم الكلية ، ويمكننا الاكتفاء بواحد منها فقط دون الأخر ، وذلك للتعرف على القدرة التمييزية لكل عبارة من عبارات المقياس الخاص بالاتجاه ، ويتم حساب معامل تمييز المبارة بالمعادلة :

 $t = \sqrt{\frac{SH - SL}{1 - (0.27 \text{ N})}}$

ديث إن :

XH : متوسط درجات طلاب الأرباعي الأطبى لكل عبارة .
 XL : متوسط درجات طلاب الأرباعي الأعلى لكل عبارة .
 SH : تباين درجات طلاب الأرباعي الأعلى لكل عبارة .
 SL : تباين درجات طلاب الأرباعي الأعلى لكل عبارة .

0.27 N عدد أفراد المجموعة في كل أرباعي .

ثانياً : ثبات المقياس :

وقصد به أن يكون المقياس على درجة عالية من المقياس على درجة عالية من الدقة والإثقان والاتماق . يتم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ' كرونباغ ' فهـــى مـــن أنســب طــرق حســاب ثبات مقاييس الاتجاهات ، ويطلق على الثبات المحســوب بهــذه المعادلة معامل ألفا Coefficient alpha . ويجب أن لا يقل معامل الثبات المحسوب بهدد المعادلة عن 0.8 كشرط الثبات المقياس .

ويتم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا - كرونباخ التالية :

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \left[1 - \frac{S^2 i}{S^2 i} \right]$$

حيث إن

α = معامل الثبات

. S2 = تباین درجات الطلاب في كل عبارة من عبارات المقیاس .

S². = التباين الكلى لدرجات الطلاب الكلية على المقياس

n = عد عبارات المقياس

ثالثاً : تجديد معامل الصدق الذاتي للمقياس :

ويستم ذلسك بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات . وبانتهاء هذا الأجراء يكون قد تم تحديد الخصائص الإحصائية المقياس . ويمكن عرض نتاتج الخصائص الإحصائية للمقياس كما في جدول (19 – 5) .

وللستأكد مسن أن عسيارات مقياس الاتجاه متجانسة Homogeneous ، وأن المقياس يقترب من بعد واحد homogeneous ، أي يركز على قياس اتجاه واحد ، يمستخدم التحطسيل العامليي Eactor analysis لتحليل معاملات الارتباط بين محاور المقسياس ، ويفسسر ذلك الارتباط إلى عدد من العوامل التي تتبع من العاملات بين عبارات المقياس وذلك من خلال إعطاء التحليل العاملي أوز انا لعبارات المقياس في حسورة عوامل مشتركة Commonality بعد معامرة عوامل مشتركة Common Factors بابعة من عامل عام Pociated Factor Pattern بحراء التدوير الملائم (المتمامد والعائل) العوامل السابقة Rotated Factor Pattern بحراء

جدول (19-5) الخصائص الإحصائية لمقياس الاتجاهات

معامل ثبات المقياس		
معامل الصدق الذاتي للمتياس		
التحليل الإحصائي لعبارات	معاملات تمييز العبارا	ات
المقياس	معاملات صدق العبار	디
	الشدة الانفعالية	المتوسط
	لعبارات المقياس	الانحراف المعياري
	واقمية العبارات	فوق المتوسط
		مرتفعة
		مرتفعة جداً
	النسبة المتوية للمحايد	ù

رابعاً : الصورة النهائية للمقياس :

وفيها تم وصف المقياس وعدد عباراته النهائية ، فتوزع عبارات المقياس على أبداد المختلفة وتحدد أرقامها مع بيان العبارات الموجبة منها والسالبة (وذلك حــتى يــتم تصــحبح المقــياس وفقاً لذلك) ، إذ تقدر درجة المفحوص الكلية على المقياس بناء على مفتاح التصحيح المستقى من سلبية وإيجابية عبارات المقياس .

كما ينبغي أن تشتمل صفحة غلاف المقياس على مسمى المقياس والبيانات التصمنيفية التسمي يطلب من المفدوص كتابتها . وفيما يلمي وصف لمقياس انجاهات نحو الوراثة لطلاب المرحلة الثانوية . مقياس اتجاهات طلاب الثانوية العامة نحو الوراثة

> يستفدم هذا المقواس لقياس لتجاهك نحو الوراثة . لن تؤثر درجتك في هذا المقياس على درجتك في الوراثة .

> > يتكون المقياس من 23 عبارة .

..... القصل :.....

_					نات هي :	ِه ځس څا	يوجد أمام كل عبار	
1	ق مطلقاً	لا أواة	رافق	K le	غهر متأكد	موافق	موافق جداً	
قبه . 4	ات السابة	دى الخاد	×) في إح	علامة (، تحرها وضع .	ارر شعور <u>ا</u>	أقرأ كل عبارة ثم	+
							لما يلي :	
			رافق جداً	كحث مو	(×) منه	أمأ يضبع عا	إذا كنت موافق تما	-
			رافسق	كحت مو	لامة (×)	ِلَيْاً ضَعَ عَا	إذا كنت موافق جز	-
			ير مثاكسه	تحت غ	(×) نمة	ـد ضع عا	إذا كفت غير متأك	
			أوانسق	تحت لا	(x) عنا	س ضع ع	إذا كلت ممسئر	400
		ដែ	ارافق مط	تحت لا	(×) عدا	اماً عشم عا	إذا كنت رافضا تم	-
					بارات ،	۔ ک فی کل الہ	حاول أن تبدي رأية	*
ان	نها تعبر ء	طالما أد	ن صحيحة	بة تكون			لا توجد إجابة صح	
							شمورك الحقيقي .	
					ويقية الإجابة:		وإليك المثال التالى	
					,	Ç 0.	مثال :	•
لا أرافق مطلقة	k leiko	خور مماكا	موافق	مرافق جنا		1	العبار	
			(×)		بية الهامة	ات الدراء	وراثة من المقرر	أعتبرا

_					
لا أوافق مطلقا	Y leiko	42, 43, 24,	موافق	عوافق جدأ	العبارات
					1- أفضل الصمت عند حدوث مناقشة في محاضرة الوراثة .
					 2- أتمسنى أن أدرس الورائسة في الفصول الدراسية القادمة .
					3- أشمر بصموية عند دراسة قوانين توارث الصفات.
					4- أرى أن دراسة الوراثة خارج موضوع اهتماماتي.
					5- يضايقني التحدث مع زملائي أثناء الانغماس في حل مماثل الوراثة.
					6- دراسة الوراثة تحد من طريقة تقكيري .
					7- أستمتع بدراسة تحديد الجنس .
					 8- أفضل استرجاع المعلومات عن باب الوراثة أكثر من المعلومات بالأبواب الأخرى .
					9- أشعر بالرضا عند دراسة الوراثة .
					10- أعتقد أن دراسة الوراثة ممتمة .
					11- أشعر أن قوانين الوراثة غير ذلت جدوى .

لا أو إفق مطلة	لا أوافق	غير مناكل	مراق	موافق جيا	العبار ات
3					12- استفادتي مسن الوراثة تنمكس طى المقررات الأخرى .
					13- أعــ تقد أن دراسة الوراثة تزيد من قدراتني على التخيل .
					14- أشـــمر بــــالملل عند المعنيث عن مسائل الارتباط والعبور .
					15-لَجِد نقسي مستمتماً أثناء تعاملي مع مسائل وراثية تعسـتثير تفكيري ويعزز من متعتي وصولي للحل الصحيح لمعالة وراثية غير نمطية .
					16- أُعتبر الوراثة من المقررات الدراسية المهامة .
					17- أميل إلى حل مسائل الوراثة .
					18- يمسعدني مناقشسة زمالكسي فسي يعض مماثل الوراثة.
					19- أتضايق من حل معالِقُل الوراثة .
					20-أحـب قراءة الإنجازات للعلمية في مجال الهندسة الوراثية .

لا أوافق مطلقا	لا أرافق	غير معاكد	موافق	موافل جلياً	العبارات
					21-ألضب ل تسناول الألغاز الوراثية عن براسج التعليم الأخرى .
					22-أعاني من السكون والوحدة أثناء التعامل مع وحدة الورائة .
					23-أستمتع بط مسائل الوراثة بكثرة .

- قياس الجوانب المهارية " اختبارات الأداء "

تهــــتم اختبارات الأداء يقياس المهارات ، فغي مقررات العلوم يكون تركيز الجوانب المهارات العقلية الجوانب المهارات العمل في المختبرات بجانب المهارات العقلية المرتبعلة بـــالأداء المعملـــي ، وفي دراسة اللفات يتم التركيز على قياس مهارات الاكتابة ، وفي الجغرافيا يتم التركيز على مهارات رسم الخرائط ، وفي الجغرافيا على المرتبع التربيز على مهارات رسم الخرائط ، وفي المنافق المرسم والزخرفة ، كما يحتل الرسم الفرسمي مكانة هامة في تعليم الرياضيات والتعليم الصناعي .

وتركـز اختبارات الأداء ، في العادة ، على الطريقة أو الناتج ، أو عليهما مماً . ففسي حالسة إلقساء خطبة ، أو ممارسة العبياحة أو أي نوع آخر من أنواع المهسارات الحركـية ، يكون همنا وشغلنا الشاغل موجهاً نحو الطريقة التي يتم بها الأداء المطلـوب . أما تي حالة الأعمال الفنية كالرسم والنحت وما شابهه ، فيكون همسنا وشـغلنا الشاغل موجهاً نحو الناتج النهائي اكثر من كونه موجهاً نحو طريقة الموسـول إلى هما المشائل المضرب على الآلة المحسـول إلى الطريقة والناتج معاً .

أنواع المتيارات الأداء :

يمكن تصنيف اختبارات الأداء بالنسبة لمستويات واقعية الموقف الاختبارى إلى أربع قنات هي: (10:88)

- إلا الأداء من النوع الكنابي .
- الأداء باستخدام لموذج المحاكاة .
- الأداء الخاص بتحديد اللوع أو التعرف عليه .
- الأداء في حالة عينة عمل ممثلة للموقف الكلي .

أولا : الأداء من النوع الكتابي

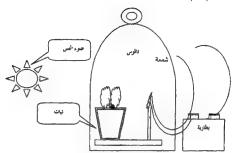
يخــتلف هــذا للارع من الإختبارات عن الاختبارات للتحصيلية المعتادة في كولها تعطي أهمــية اكتــير لتطبــيق للمعرفة والنياس مهارات الأداء في المواقف الذي تحاكي المواقف القطية أو الحقيقية .

وهــذه التطبيعيّةات الكتابية بحد ذاتها من المسكن أن تُقضين إلى الدولتج التعليميّة الشابعيّة المنابعيّة المطلوبة ، أن أنها قد تكون بعثابة خطرة متوسطة على طريقة الأداء الذي يتضمن درجات أعلى من الواقعية (وذلك مثل : الاستخدام المقيقي للأدوات والأجهزة) .

ويمكنن السلطر للاختيار الكتابي على لله يمثل خطوة مبدئية على طريقة بناء الاختيار الأدائسي الفعلي . فإذا كان السلوك أو الأداء الفعلي معقداً جداً ، وكانت الأجبزة الواجب استخدامها تشوسلة، فإن الاختيار الكتابي يمكن أن يندم كخطوة مبدئية تجنبا لمخاطر الاستخدام القعلي للأجبزة وتسريضها للكراب أو الثلف .

فيمكسن أن يطلب من التلميذ بداء خريطة الطقس ، أو تصميم مخطط الشبكة كهيريائية لهي عمسارة ، أو وضع تصميم لمصل لوع من المدليس ، أو وضع خطة لتجربة علمية ويمكن بناء هذا اللوع من الاختيارات علمي النجو التالي الوارد كما في شكل رقم (19-7) لقياس عند من العمهارات المقابلة الموتبطة بالممل المعملي على،تحديد المغتيرات، وتصميم التجارب ، وتفصير البيانات . (8،

الأسئلة (1: 4) تتعلق بالتحرية التالية:



شكل رقم (19 -7) يوضع كيفية قياس عدد من المهارات المقلية المرتبطة بالعمل المعملي لتجرية b

السنرصن أن التجربة أعلاء قد أجريت بعرض إظهار أن الذبات الذي ينمو تعت الدالوس يقال مقدار ثاني أكسيد الكربون ويزيد مقدار الأكسجين تحت الدالوس، وضع النبات والشمعة المشتعلة تحست السالوس كمسا بالشكل. تعترق الشمعة لمدة دقيقة ثم تلطفئ، ويعد ثلاثة أيام تشعل الشمعة باستعمال البطارية لمدة دقيقة قبل أن تلطفئ.

- أبل استخلاص أي نتيجة من هذه التجرية ، يجب أن تعاد التجرية مع تغيير واحد مما يلي:
 - استعمال ناقوس لکیر ،
 - إخراج الشممة.
 - إخراج النبات .
 - إشعال الشمعة بحزمة ضوء مركزة.
 - 2- أكثر مصادر الخطأ المحاملة في هذه التجرية هو :
 - المواد غير الثقية في الشمعة .
 - · التغير في الطاقة التي تقدمها البطارية .
 - حجم الناقوس .
 - التسرب بين الناقوس وسطح الطاولة .

أي من النائج الثالية يمكن استخلاصها من التجرية:

- جميع أجزاء النبات تأخذ ثاني أكسيد الكربون وتعطى الأكسجين .
- تحتاج اللياتات إلى الضوء حتى تأخذ ثاني أكسيد الكربون وتعجي الأكسجين .
 - النباتات والشموع المحترقة لها نفس التأثير في الهواء .
 - ثنتج النباتات مادة تمكن الشمعة من الاحتراق .

4- على أساس هذه التجربة يمكن المرء أن يقترض أن النبات يعطي الأكسجين ، وإذا كان ذلك صحيحاً فيترقم أن :

- تلطفئ الشمعة عندما تقترب من نبات ينمو .
- تحيش الحيو اثات قترة أطول تحت الناقوس عند وجود نباتات نامية .
- تحيش الجيوانات فترة أطول تحت الفاقوس عند وجود شمعة محترقة .
- تميش الحيو انات فترة من الزمن تحت الناقوس أطول مما تعيش النياتات .

ثانياً : الأداء الخاص بتحديد النوع أو التعرف عليه

تتضمن اختبارات الأداء الخاص بتحديد النوع أن التصرف عليه مدى واسع من الاختبارات الموقفية التي تمثل درجات متفاوتة من الواقعية . فقد يطلب من الثلمية أن يتمرف إلى أداء ما ويسمي أجزاءها ، أن نمرض عليه جهازاً به عملل يستمع إلى تشغيله ويحدد المعلب الحادث به .

ومثل هذا اللوع من الاغتبارات شانع الاستخدام في مجال التعليم الصناعي، كما يثمون في البيولوهيا إذ يطلب من التلموذ التعرف على العيلة التي تحت الميكروسكوب ، أو يتعرف الطلاب في حصمة الكيمياء على نوع ملح مجهول . وتقدر درجة الأداء على ضوء الناتج المهاشي الذي يصل إليه

تَالِثاً: الأداء باستخدام نموذج المحاكاة

وزكد الأداء في حالة المواقف التي تحاكي الموقف الأسلي على أهموة تناع الخطوات المسلمي على أهموة تناع الخطوات المسجودة للقوام بالعمل المطلوب ، فالتلموذ في مثل هذه الحالة يُتقافر منه أن يؤوم بنفس الحركات التي يتطلبها القوام بالعمل الحقيقي ، وتستخدم نصلاح المحاكاة بكثرة في مجال الكروب على قبادة السيارات ؛ ومجالات التحاوة المي المراحدة التي يمارسها التأموذ .

رابعاً : الأداء في حالة عينة عمل ممثلة للموقف الكلي .

إذا يختبر الأداء ممثلًا بأعمال حقيقية تعكس الأداء الكامل مثل الختبار مهارة قيادة السيارة.

كيفية قياس المهارات:

مما سبق يتضم أنه يمكن قياس الأداء المهاري بتقدير قيمة الناتج اللهائي (كنتيجة تجربة ، أو نتيجة تشخيص ، أو نتيجة التعرف على عينة أو) .

كسا يمكن ملاحظة التلميذ ألقاء قيامة بالأداء المعطي المعرقف الاختبار بي وذلك من خلال امستخدام قوائسم التنتيق Checklists ومقاييس التقدير Rating Scales ، ولبناء هذه القوالم يتبع الأتمى:

- آ- تحديد المهارة المطلوبة بدقة .
- 2- تحليل المهارة إلى أجزائها الأولية البسيطة أو المهارات الفرعية .
 - 3- أكتب هذه الجزئيات بالترتيب النموذجي لأدانها في بطاقة .
 - 4- حدد مدى أداء التلميذ لكل جزئية .
- حدد قيمة (درجة) مستويات الأداء المختلفة بالنسبة لكل مهارة فرعية .
- 6- لاحسظ أداء التلمسيذ وضع الملامات أو الدرجات المناسبة أمام كل جزئية من مكونات المهارة أو الأجراء العملي حتى ينتهي تداماً من المهمة .
- 7 احسب المجموع الكلي الذي حصل عليه التلميذ من خلال أدائه للنشاط العملي .

ويوضح جدول رقم (19 – 6) قائمة تنقيق خاصة بقياس المهارات اليدوية في الكيمياء العملية . (3 : 102)

قياس المهارات اليدوية في الكيمياء العملية :

1 – قائمة التدفيق :

جدول رقم (19 - 6) يوضع قائمة تتقيق خاصة بقياس المهارات * الندية في مجال الكمياء العملية

		_	2	
ſ	У	نعم	وبان المادة الصلبة في الماء	قسم أ . ذ
Ĭ			هل غسلت الكأس وقصيت التحريك في البداية بماء مقطر ؟	1.5
ľ			بعد نقل العادة الصلبة إلى الكأس ، هل غسلت زجاجة الوزن	2.5
			الماء ؟	
1			هـ ل كانت إضافة الماء إلى العادة الصابة في الكأس بطريقة	3.1

صحيحة (مثلا إضافة الماء إلى جدار الكأس)؟	
«ل حرك المحلول حكى ذوبان جميع المادة الصابة ؟	4.1
هـل كانت الكأس المحتوية على المحلول مثبتة بطريقة مناسبة	ب-1
أثناء النمريك ؟	
هل كان فعل التحريك أمنياً ومرضياً ؟	ب.2
هـل أجريـت جميع العمليات بطريقة لا تتناقض مع الطبيعة	3.4
الكمية للتعرين ؟	

وبالرغم من الإجراءات المحددة المتطقة بالمحلول ، إلا أنه يمكن تصهم هذه الأسئلة بحيث يجري تكييفها وتطبيقها في مواقف مخبرية متمددة . والمساعدة في عملية المشاهدة ، يمكن تطوير مقاييس أو قوائم تغدير لكل وحدة من المحتوى أو المجموعة من مهارات المختبر . ويمكن أن يشار إلى درجة المهارة التي ينجز فيها الطالب مهمة معيلة باستممال مجموعة أرقام تمثل مستويات معينة من المهارة مثل :

1 - غير مناسب

2 - مناسب

- فائق

2 - قوائم المراجعة Checklists

3

مراجعة اختبارات الأداء (207: 17) Reviewing Performance Test

خل عناصر الاغتيار ميمة ثلاداء ككل ؟

2 - هل البنود واقعية من حيث متطلبات الأداء ؟

3 - هل المناصر قابلة للتقويم الموضوعي ؟

4 – مـــل العناصر مستقلة ؟ وإذا لم تكن ، فيل توجيهات بالاستعرار في الاختبار إذا لم يستطع المختبر أداء جزء أو ععلية ؟

5 - هل التعليمات المفاصة بالمختبر واضحة ومباشرة ؟ وهل تتضمن :

أ - المطلوب من المختبر عمله ?

ب - كيفية تنفيذ ما هو مطلوب منه عمله ؟

ج - الظروف التي سيقوم المختبر بالأداء خلالها (ما سيتاح له وما سيمنع من استخدامه)؟

د - كيفية وضع درجات الأداء ؟

هــ كيفية طرح أسئلة أو عمل تعليقات على الاختبار ؟

- التعليمات الخاصة بالممتحن واضحة ومتكاملة ؟ وهل تتضمن :
- 1 -- الظروف التي سيتم خلالها تطبيق الاختيار بالضبط؟
 - ب الإجراءات التي سنتيع بالضبط ؟
- ج قائمـــة الأدوات ، وأســـاليب العمـــل المســـاعدة ، والأجهزة ، والعواد التي سيتم
 - استخدامها ؟
- د توقيت وكيفية إعطاء للمساعدة المستحن (إذا كان ذلك مسموحاً به على الإطلاق) ؟
 - هــ إجراءات التصميح ؟
 - و 🗝 الوقت المسموح به لكل جزء من الاختيار ؟
 - ز نظام التناوب إذا كان سيتم أداء مهام مختلفة على اكثر من محطة اختبار ؟
- ح تطهدات التقرير عن الأغطاء في الاغتبار أو ظروف الاغتبار والمشكلات غير
 العادية ؟
 - ط هل تم تحقيق صلاحية بنود الاغتبار بشكل صحيح ؟

- تطبيقات عملية

تدريب (1)

صمم اغتباراً تتصيفواً في مجال تخصصك يشمل على (20) مفردة من فوع الاغتبار من متحد ، وطبقه على تلاميذ المرحلة التطبية (أو الصف الدراسي) الذي تمارس به التعريس ، ثم أعد تحقيدً تسفودات الاختبار وقدر ثباته وارصدها في الجنول الثاني :

بمة	القو		ر	بيانات الاعتبا
()	() -	متوسط زمن تطبيق الاختيار
()	() -	مقوسط معامل صنعوبة المأردات
()	(ن - (- مفردات عالية الصنعوبة
()	(1-0	 مفردات متوسطة الصعوبة
()	(ن - (- مفردات سُهلة جداً
()	() -	متوسط معامل التمهيز للمفردات
()	() - O ×(مفردات معامل تمييزها ألل من 3.(
_()	() ~	معامل ثبات الاغتبار

مراجع القصل التاسع عشر

أولاً: المراجع العربية:

- ايراديم بسيوني عميرة ، (1987) . الطبح وعناصره ، ط 2 ، القاهرة : دار المعارف .
- ابراهيم توفيق غازي . (1992) . أثر استشدام العروض المعلية الإستقسائية على التعصيل المدونة على التعصيل المدونة على التعصيل المدونة المدونة المدونة على المدونة المدونة على المدونة المدونة المدونة المدونة المدونة المدونة المدونة المدونة المدونة المدونة .
- نجامين بلوم وآخرون (1983) . تقيم تعلم الطالب التجميعي و التكويلي. الرجمة محمد أمين الشامين المقتي وأخرون : القاهرة : مؤسسة الأجرام.
- تومسا جسورج خسوري .(1991) . الاغتيارات المعرسهة ومرتفزات تقويمها . بيروت :
 المؤسسة المجامعة الدراسات والشر والثوزيع .
- جودت أحمد معادة ، عبد الله معمد إبراهيم (1991) . المنهج المدرسي الفعال . الأردن
 دار عمار النشر .
 - حلمي الوكيل ، محمد المفتي . (1993) . المناهج . القاهرة : مكثية الألجلو المصرية .
- الدمسردان سرهان ، ماير كامل . (1991) . المنامع. الطبعة الرابعة ، القاهرة : مكتبة الأمسرية .
- 8- رودني دوران . (1985) . أ<u>ساسيات القيف والتقهيم في تعريب العلوم</u> . ترجمة محمد سعيد
 مسياريني و تفرون . الأرين : دار الإمل.
 - 9- عايش زيتون . (1994) . أساليب تدريس العلوم . الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 10 عبد الرحمين عص . (1989) . بلول المعلو في بناء الإختيار انت التحصيلية. تولس : المنظمة السربية للتربية والقلقة والمطرح .
- 11 عبد المدم أحمد حين . (1985) . مقدمة في تتربيس الطوم الفيزيقية . الإسكندرية : مكتب قلمانج للألة الكاتبة .
 - 12 عبد الوهاب محمد كامل . (1993) . أسس الفروق الفردية . القاهرة : دار الكتب .

- 13 محمسود عسيد العطيم ملسي . (1991) . علم اللغن التربوي المعلمين . الإسكلارية : دار المعرفة الجامعية .
- 14 محمود عبد الطبع منسي ، محمود فتحي عكاشة (1994) . التقريم التربوعي ومبادئ الإحصاء
 كلية التربية بنمليور .
 - 15- يوسف قطامي ، تايقة قطامي . (1993) . استر انهجيات الكتربيس ، الأردن : دار عمار،
- 16 وهيب سممان ، رشدي لبيب (1977) . دراسات في العنامج . القاهرة : مكتبة الأمهلو المصرية .
- 17 ولهم د. تريسى . (1990) . تصميم نظم التحريب والتعلويير . الرياض : معهد الإدارة العامة ، الإدارة العامة للهجوث .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 18- Abdel Gaid , S. (1986) . A Systematic Procedure for Constructing a valid microcomputer attitude scale . <u>Journal of Research in Science Teaching</u> , 23 (6): PP. 823-839.
- 19- Gronhund, N. E & Lim, R.L. (1990) <u>Measurement and Evaluation in Teaching</u> (6 th ed.). New York: Macmillan Publishing Company.
- 20- Saphier, J. & Gower, R. (1987). The Skillful Teacher. Building Your Teaching Skills. Massachusetts: Carlisle.

الفصل العشرون

تطوير الواجب المنزلي

- تطور الاهتمام بالواجب المنزلي .
- فمالية الواجب المنزلي على نواتج التعلم .
 - مفاهيم خاطئة عن الواجب المنزلي .
- مشكلات إدارة الفصل وكيفية مواجهتها .
- أخطاء يتوقع حدوثها من الواجبات المدرسية .
 - دور الملم في إنجاز الواجبات المنزلية .
 - خصائص الواجب المنزلي الجيد ،
 - .. 00 ...
 - اللائحة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلى .
 - تطبيقات عملية على فنيات الواجب المنزلى ،

التدريس نماذجه ومهاراته د/ كمال عبد الحميد زيتون

أهداف القصل العشرين (تطوير الواجب المنزلي)

- بعد قراءة هذا القصل ينبغي أن يكون المعلم متمكناً من : --
 - آ- تحديد دور الواجب المنزلي في تحسين نواتج التعلم .
 - التعرف على المفاهيم الخاطئة عن الولجيات المنزلية .
- التنسيق بمتفسيرات الستعلم المترتسبة على شيوع المفاهيم الخاطنة عن الواجبات المنزلوة لدى
 - 4- تحديد دور المعلم في إنجاز الواجبات المنزلية .

المعلمين،

- ٥- التعرف على أبرز غصائص الولجيات المنزلية الجيدة .
- ٥- درنسة للاتحة المقرحة المخابسة بالونجب المعنزلي وإسكانية تتلوذها من قبل الإدارات التعليمية والمدارس والمعلمين بمختلف القطاعات .

* إنــــك لا تســـتطيع أن تحصـــل على شرع من لا شرع لأن للأن الذه الشيء لا يعطيه، وعلهما يطالـــب بعض الآباء بإلفاء الولجب المعلزلي يكونون كمن يوريد شيئا من لا شرع . إن المرء ليحصل على الشاعلة المدرسي بمقدار ما يعنم فيه "

القصل العصرون

تطوير الواجب المنزلى

- مقدمة :

لسو تمساطانا عن الأساب التي تجعل التلايية يكرهون المدرسة ويخاصة صعار السن ، فإنسسي أعسنكه أن الواجب المنزلي سوف يأتي في المامة تلك الأسباب . وقد أثير جدل بين التربوبين حسول مفسرى الواجب المنزلي وأهميته ، وتبايلت الأراء ما بين مويد ومعارض للتضمين الواجب المغزلي والحث على أدانه ، كما لفظات نتائج الدراسات المتعلقة بإماليته على نواتج التعلم .

وعلى الرغم مما يثار حول الوليب العنزلي ولماعليته إلا أنه يشكل بعداً ومكوناً مهماً من مكونسات منظومة التدريس الفعال ، ويخاصمة عند النظر إلى التعلم أنه عملية بالنية تنطة ومستمرة وغرضية التوجه تستلزم من المنتطم إعادة بناء مصرفته من خلال علمية تفلوض لجتماعي مع الأهرين سواء كانوا أولياء الأمور أو الزملاء أو الأنموة خلرج لسوار المعرصة .

ومسن شـم فساداه الرهبسيات المنزلية تسمع يتطور التعلم الذاتي ويناه صفات مهمة في الشخصسية مسئل:الانترام والاستقلال والمعلولية واللوجيه الذاتي وكلها صفات أصبحت ضرورية للمواطلة والتنقيف المعاصر .

ويعرف الواجب المنزلي بأنه مهمات يكلف بـــها المحرسون تلاميذهم بحيث يطلب ملهم إنجازها لمي غير ساعات الدوام المدرسية وهذا التعريف يستقى كلاً من :

- المذاكرة الموجهة والذي تتم داخل أسوار المدرسة .
 - حاقات الدروس المنزلية أو الخصوصية .
- الألشطة غير الملهجية . وهي الأنشطة التي لا يرتبط تتفيذها بملهج دراسي محين .

- تطور الاهتمام بالواجب المنزلي

صاد في ممتهل القرن المشرين مفهوم أن المقل عبارة عن صفحة بيضاه تعقل بالتمارين المقلمة أو عمليات الحفظ ، وقد لعكس هذا القصور على عملية القدريس ؛ مما جعل فكرة الواجبات المنزلية تمتمي قبولاً طليباً . ثم كمول المتركيز في الأربعينات من نقل المعارف إلى حل المشكلات مما لعكس ملباً على دور الولجب المغزلي .

وقد أدى إطلاق الروس القمر الصناعي في فترة الخمسينات إلى تبنى الاعتقاد بأن الواجب
 المنزلي يزيد من سرعة اكتساب المعرفة سمياً لمواجهة التكثولوجيا المحقدة ، في حين شهيت السئوليات

تحسولاً أخسر ن ققد اعتبر قرابهب المنزلي جهداً لا ضرورة له ، لا يؤدى الضغط الزائد من جانب المدرسة الإسمال في إشباع جوالب الشخصية الأخرى ومنذ بداية اللطفيات عادت الدعوة إلى المناهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة المساهدة ال

فعالية الواجب المنزلى على نواتج التعلم

همُـــئلف المـــربين هول جدوى الواجب المنازمي وعوائده فعنهم من يرى أن القترة الذي يقضـــيها التلامـــيذ فـــى المدرسة كافية إذا تُصن استخدامها من جانب المدرسة ، وأن وقت ما بعد المدرسة هو خاص بالتلميذ يقضيه في الترفيه عن نفسه ومعارسه الهوايات التي يجبها ، وبالرخم من ذلـــك فإن للولجيات المنزلية أهمية كبرى في نمو الثلميذ وتقحمه إذا أحسن ونظم استخدامها وتلفيذها ومتابعتها .

إلا أنه نظراً لأن المقررات الدراسية أصبحت مفعمة بكثير من الدقائق والمعلومات التي أصبحت تؤكد عليها الامتحانات في مختلف الشهادات الدراسية بدءاً بالمرحلة الابتدائية والشهارة بالمسرحلة الثانوية ، وبحتاج الثلمية إلى وقت طويل لاستيمانها وفيمها وهو الأمر الذي لا يسمع به وقت المدرس ودوام اليوم الدراسي وبخاصة في ظل نظام الفغرات الثلاث في بعض الاقطار العربية ، مما ينفع إلى تكليف التكنيف بعبام يؤدونها في المعزل .

وكشير أصا نجد من التلاميذ من يخافون مدرسهيم ويكرهوليم الأمر الذي يلمكس على مجسرى حسواتهم اليومية بل وعلى لحلاميم ، ولذلك فإن التلميذ يودى واجباته عن خوف وليس عن التساع بجدوامسا وليمتها وإنما إرضاء لمن حوله ، بل كثيراً ما يؤدى الآباء واجبات أبنائهم إشفاقاً -عليهم رفطية أنهم مما قد يتحرضون له من عقاب المدرس .

ونظراً لتباين آراء التربيبين حول جنوى الواجبات المنزلية من عرضمها فقد أهرى إيرامي Earle (1992) تلخيصاً للتناتج الدراسات حول فعالية الواجب المنزلمي على التحصيل وتوصل إلى ما يلى (⁶⁾:

تثقاوت نتائج البحوث حول فاعلية الواجب المنزلي في تحسين التحصيل اندراسي ، فثما	
بعسض الدراسات التي تشير إلى دوره في التحسين ، إلا أن هناك دراسات قد أوضحت	
عدم و حود دليل بدعم ثلك العلاقة .	

يرتبط للحصول على درجات مرتفعة في الإغتبارات بإنجاز التعيينات التي يكلف بها
 انتلميذ .

تنتظام المدرسة في إعطاء والجبات بصورة منتظمة يؤثر على التعصيل العدرسي .	
لم تقدم نتائج الدراسات موافقة صريحة حول ضرورة تقديم ولجبات مدرسية من عدمها .	
تيدو الأفضاية في إعطاء الواجب المنزلي على عدم إعطائه ويخاصة الصقوف من الرام	
الابتدائي حتى الأول الثانوي .	
توجد علاقة ارتباطيه موجية بين للواجب المنزلي والدرجات التي يعصل عليها التلميذ .	Q
يرفع الواجب المنزلي من تحصيل الطالب .	
لم توضح البحوث بأن الواجب المنزلي هل يرفع من درجات المتعلمين التحصيلية أم أا	
ينشطهم من المفتور واللامبالاة .	
يمكن أن يدعم الواجب الملزلي التعلم .	
يسهم الوقت الذي يستغرقه الطالب في المذاكرة في درجات تحصيله بمعدل دال إحصائياً	
الطلاب الذي يكملون ولجباتهم يميلون لتعلم محتوى المادة الدراسية بصورة أكاثر	

كسا يقي كوبر (1983) Cooper الجهوث كما يتكليه لتتاليج بعوث 120 رداسة حول فعالية الواجب الملائي مبيئاً أن الواجب العنزلي الاره الإيجابي على التحصيل ، ولكن هذا الأكر يضاف بالمتلاف الصف الدراسي ، وإذ يزداد تأثيره في المرحلة الثانوية ، كما أن له تأثير لهجامي أيضاً بالمرحلة الإعدادية أو المتوسطة إلا أنه يحل نصف ما وؤثر به في المرحلة الثانوية ، في حين أن تأثيره بالمرحلة الإبدائية يعتبر تافياً (7).

كميا تنفاوت كمية الواجب على التحصيل في الصغوف المختلة . ففي المسرحلة الإعدادية فأنسل المسرحلة الإعدادية فأنسل المسرحلة الإعدادية فأنسل يتاريخ المسرحلة الإعدادية فأنسل يتاريخ تصميل تتحقق بأداء الواجب لمدة تتراوح من ساعة إلى ساعتين كل المبلة . أما في المرحلة الثانوية فكلما زاد زمن إنفاذ الواجب كلما زاد التحصيل .

ويوضع جدول رقم (20- 1) كملا من التتأثيرات الإيجابية والسلبية للواجب العنزلي وذلك وفق التطيل الذي لجراء "كوبر " (Copper (1983) . إلا أن تلك التتأثيرات تتأثر بعدد من العوامل وفق ما يوضعه جدول رقم (20 - 2) .

جدول (20 - 1) التأثيرات الإيجابية والسلبية الواجب المنزلي ⁽⁷⁾

التأثيرات الإيجابية

التأثيرات الآلية على التحصيل والتعلم

- إعادة أفضل للمعلومات الحقائقية
 - زیادة القیم .
- تحسن كل من التفكير الناقد وتكوين أو بناء المفاهيم ، ومعالجة أو تجهيز المعلومات
 - إثراء المنهج Curriculum Enrichment

التأثير ات الأكانيمية بعيدة المدى.

- الرغية في التعلم أثناء وقت الغراغ
 - تحسين ألاتجاهات تحو المدرسة
- المسن عادات الاستذكار ومهاراته

الكاثيرات غير الأكانيمية

- توجيه الفرد توجيماً ذاتهاً
- زیادة القدرة على الانتخباط الذاتي
 - تنظیم الوقت بصورة مثلی
- تنبية الرغبة في البحث
- زیادة استقلالیة الفرد فی حل مشكاته
- زيادة تقدير أولهاء الأمور ادورهم في المشاركة في الأمور المدرسية .

التأثيرات السلبية

- التنبة Satiation

- قد الاعتمام بالمواد الأكاديمية
 - الإرهاق الجسمي والذهني .
- العرمان من وقت الفراغ والأنشطة المجتمعية

- تنخل أولهاء الأمور

- التشدد في إكمال الواجب وأداله بصورة حسنة
- الخلط في الاستفادة من الثقنيات والأساليب التعليمية

-- النش

- اللسخ من زملائه
- الاعتماد على الدروس الخصوصية لإتقاذ الولجب
 - تزليد الفجوة بين ذوى التجميل المرتفع والمنخفض .

جدول رقم (20 - 2) نموذج للعوامل الموثرة في النتائج المترتبة على الواجب المنزني						
الصائح أو	تلتايمة الصفية	عوامل اجتماعية	عوادل صليه	مصالص	موامل حارجية .	
اخصيلة		- مولية		الواجب		
– (كمال	التغلية الراجعة	الموامل التراحة	– ملى تواقح	- كىية	الصفات الذائية	
الواجب		للوقت الطميار	المواد المعلقة	الواجب	للعلميذ	
			يتلوضوع			
– أداء الواجم	- کابة	عيط المول	– التسهيلات	- الغوض من	- القدرة	
	تمليقات		المطاة للطمية	الواجب		

النتائج أر	التابعة الصفية	عوامل اجتماعية	عوادل صقيه	خصائص	هوامل محارجية
المصيلة		- مولية		الواجب	
آثار إنجابية	– رجع	- سعة الكان	المقترحات	جانب المهارة	- الداقع
	درجات		لطريقة الأداء	تلواد تطيقها	
				من خلال	
				الواجب	
تعليم نظري	- غصیص	- الإصاءة	لتوات الربط	- درجة القردية	المادة الدراسية
بعيد الآجل	مكافأة -		بالمهج	في تكيف	
				الواجب	
تعلم عملي	إعطاء احتيار في	– اقتوء	أسياب منطقية	- درجة حرية	المرحلة المرامية
	الموضوعات		أخوى	العلميذ في	
	المحلقة بالواجب			اختيار الواجب	
اشتراك الآياء	مناقشة الواجب	مدى تواقر		– تلدة اخددة	
	داحل القصل	الأدوات اللاومة		لتسليم الواجب	
		لأداء الواجب			
آثار سليية		ملى تدعل	31-07-01-01-01-01-01-01-01-01-01-01-01-01-01-	اخيط	
		الآعوان		الاجتماعي	
– العشح		— الآباء			
– الحرمان من		الأقارب			
وقمت الترفيه					
وقت العرفيه		– زملاء		,	
		الفراسة			
– تدحل الآباء					
– الفش					
··· زيادة وضوح					
الفروق الفردية					

- مفاهيم خطأ عن الواجبات المدرسية:

أن انتشار فكرة الوافيات المدرسية في المنزل في كل المدارس ولدى كل المعلميان أعطات بعض الاتطباعات الخاطئة عند المعلمين وأولياء الطلاب ينبغي الاهتمام بها وتصحيحها ومن هذه المفاهيم (2).

1 – المعلم السناجح هو المعلم الذي يعطي واجبات مدرسية معقدة تعمل على أشغال الطائب أطرول وقست ممكن . ويتبارئ كثير من المعلمين ليحصلوا على مرابة ذوى الواجبات الطويلسة والممقددة لأنهم يمتقدون أن الطلاب يجب أن يبظوا جهداً كبيراً ومستمراً حتى يرتفع ممنوى أدانهم في المادة الدراسية .

2 - الوليمسيات المدرسية هي عمل يكلف به الطلاب وينشغلون به في منازلهم ولذا يعمد للمعلم إلى إعطاء الولجيات دون أن يفكروا بالأهداف التربوية التي تحققها هذه الولجيات .

3 _ يمــقد أولـــياء أمـــور الطلاب أن المدرسة التي تهتم بطلابها هي المدرسة التي تكثر من الوجائت فهم يمتقدن أن الطالب وجد للمدرسة وأن انشطاله في أعمال مدرسية هو الأمر الطبيعي ، ليطلب الأباء من المحلمين زيادة هذه الولجبات لأن التعلم يرتبط بكمية ما يعلمه الطالب من عمل مدرسي في للبيت.

- أخطاء يتوقع حدوثها من الواجبات المدرسية :

إن انتشار المفاهيم الخاطئة السابقة وحدم اهتمام بعض المعلمين بمشكلات الطلاب ، وعدم فهمهم الطبيعة ععلية التعليم تجعلهم يعرفون في إعطاء الواجبات دون مراعاة لظروف طلابهم ، فمن المتوقع أن تحدث الأخطاء التالية (2) :-

إن أداء الطالب الراجبات المدرسية دون حصوله على توجيه وإرشاد يمكن أن
 يؤدى إلى عدم معرفة بالطريقة الصحيحة لأداء الولجبات فيخطئ في أدائها وقد
 يكرر الفطأ عدة مرات . فما جدوى هذه الولجبات إذن .

2- قسد يضسطر بعسم الطلاب المتقوقين والمتأخرين إلى تقل هذه الواجبات من زملائهم فسي مسا يسمى بعملية الغش . فالمتقوقون قد لا يجدون جدرى في الواجبات الروتينية التي يعطيها بعض المعلمين فيعمدون إلى نقلها عن دفائر زملائهم .

والطــلاب المتأخريسن دراسياً قد لا يستطيعون أداء الواجبات لصعوباتها فلجَّين إلى نقلها أيضاً .

3- تفسير بعسض الدراسات أن الطلاب المتأخرين دراسياً وحتى المتوسطين لا يميلون إلى الوجبات المدرسية ، وهذا يعنى أن بعض الولجبات لا تحل من قبل هؤلاء الطلاب فهل تقدم الولجبات المنقوقين ؟ وما المنتجة ؟ ستكون طبعاً زيادة تقوق المتقوقين وزيادة الهوة بينهم وبين زمائهم الضعاف – المتوسطين .

- 4- لا ينمسق المعلمون في ما بينهم فيعطون ولجبات لا تناسب أوقات طلابهم فقد
 تستجمع الواجبات في فترة محدودة مما يربك الطلاب ويشعرهم بالتوتر والقاق والخوف .
- ح. يعمد المعلمون إلى الإكثار من الواجبات المدرسية بعد أيام العطل المدرسية قـبدلا مــن أن يهتموا بهذه العطلة ، ويماعدوا الطلاب على التمتع بها نجد أن بعــض المعلمين يتمايقون إلى إعطاء واجبات إضنافية في أيام العطل وأيام آخر الأسبوع .
- 6- يتطلب اداء الواجبات المدرسية ظروفا منزلية جيدة . وأن عدداً كبيراً من العلسانب لا يموشون في مثل هذه الظروف ، وكيف نطلب منهم أن يودوا هذه العلسبات وهم يعيشون في منازل قد تزدهم بعدد الأفراد وقد تخلو منها أماكن العمل العمل العربحة ؟؟

أن هـذه الأخطاء ليمن موجودة في طبيعة الواجبات المدرمية إنما في طريقة إصداد هـذه الواجبات ويستطيع المعلمون المؤهلون أن يتجنبوا معظم هذه الأخطاء ويعدوا واجبات منزلية محددة وبأهداف تربوية مىليمة .

- دور المعلم في إنجاز الواجبات المنزلية

لكسي يمساعد المعلم تلاميذه على إنجاز ولجباتهم المنزلية سواء في داخل القصول أو في منازلهم عليه القوام بالمهام التالية :

- ا- طــى المعلــم أن يقوم بالتجوال بين الطلبة أثناء تأدية الواجب لتقديم المماعدة المالازمة لكل من يحتاجها مدهم .
- 2- أن يعمد المعلم الواجب بعناية فائقة ، ويشكل هادف ، فإذا أسرع في إعداده أصبحت أهميته وفائدته موضع جدل ونقاش ، وإذا كان الواجب طويلاً أو صعباً أو مكرراً صبب عند الطلبة الضيق والتبرم ، وفقور الحماسة للممل .
- 3- يمكن أن يقدم واجبات متعددة الطلبة متعددين في الصعف أو لمجموعة منهم كما يمكن اللهجوء إلى عملية التفريد في إعطاء الواجب ، أي أن نعطى لكل فرد ولجباً معيناً بعد محاضرة عامة ، أو بعد نقاش وحوار عام .

4- على المعلم أن يراقب عمل كل طالب نيف على مدى صدعته ، وشكل مستدر ، وإذا كمان الواجب طويلاً لجاً إلى تتغيق كل جزء منه في حينه ودون انتظار لإتمام الواجب كله . فقد بينت دراسات التطابل البعدي لخمعه عشر دراسة عن الواجب بالمنزلي إلى أن أكوى تأثير الواجب عندما يضع المعلم درجات عليه أو بعاق عليه بملاحظات .

5- أن لا يغفل المعلم المشاريع الجماعية ، وقد يلجأ إلى أن يسند إلى كل طالب في المجموعة جزءاً معيناً من هذا المشروع ، بحيث تكون المجموعة كلها معدولة معدورلية جماعية عن إنجاز المشروع .

6- يمكن – ومن حين لأخر – أن نمنح الطلبة حرية اختيار الواجب ، ففي ذلك ما
 يماعدهم على تحمل المعمولية والإحماس بها .

7- قــد ينظر بعض الطلبة إلى الواجب المدرسي وكأنه مجرد أثنغال للوقت وليس
 غير ، وأن المكافأة على القيام به هي مجرد القيام بواجب جديد (٩).

- خصائص الواجب المنزلي الجيد :

اليس المهم أن نكلف التالميذ اللهام بنسخ الدروس عدة مرات أو حل عدد مسن المعسائل في الحساب أو رسم خريطة ملونة لقطر ما . إنما المهم أن يكون الوجب أو التعيين مفيداً ، هادفاً ، فعالاً وله مردود تعلمي ، وفي سبيل ذلك أنفق عدد من المربين الوقت والمجهد والمال لمعرفة خصائص التعيين الجيد ، وفيما يلي أبرازها (1):

أولاً: ضدرورة ربسط التعيين بظمفة التربية والتعليم وأهدافها المعمول بها في البلد وفي المدرمة ذات الملاكة ، لذا يتمين على المعلم دراسة ما يطمح إليه التعليم في بلده وفي مدرسته ، فإذا كان أحد الأهداف هو تتمية الاتجاهات الخاتسية عسند التلاميذ كالأمانة والصدق مثلاً ، فإن إعطائهم تعينات يقوم إنجازها على الغش والخداع يصبح أمراً لا معنى له ، وإذا كان أحد الأهداف تقصية تمخصية التلميذ ، فينغي تنويع التعيينات بحيث كودي إلى الإبداع المؤدي ، كتشبيعه على التعبير عن الأشياء والأحاسيس التي تتكون

لديـــه قــــي المواقف المختلفة وعلى النحو الذي يستطيع أو يريد ، سواء كان ذلك بالكتابة أو بالرسم أو بأي شكل من أشكال التعبير الأخرى .

ثانياً : زيـــادة نمو التأموذ أو تحصيله بالنسبة للمواد والخبرات التي تتم في المدرسة بإعطائه تعيينات بيتيه مكملة . وبعبارة أخرى إغناء الخبرات المدرسية عن طـــريق وجوه النشاطات التي يتمكن من القيام بها في البيت والمتصلة بتلك الخبرات .

ف إذا كسان التلامسيد يدرمون موضوع التكاثر النباتي مثلا ، فإنه من المفسيد والممتع ممثلا ، فإنه من المقيام المقيد والممتع ممثاً أن نطلب إليهم أو إلى من تتوافر عنده إمكانيات ، القيام برزاعة حديقة البيت أو القوارير ، بنباتات تتكاثر بالدرن والمقل والأبصال والتطعيم القلمي-إلنم .

إن نشاطاً من هذا النوع إذا وجه التوجيه السليم وضمن له خطة متابعة وإشراف حسنة يمنح التلميذ فرصة الممل الذاتي وتحمل المعدولية.

ثالثاً: الأيمان بالمبدأ الذي يقول: أن عملية التعلم تقم في كل مكان ، في المدرسة وفي المين التلاميذ وفي البيت . وعلى مبيل المثال يمكن إعطاء تعيين للتلاميذ الذيبن يدرسون التاريخ المحلي يكون حبارة عن إهراء مقابلات واتصالات مسع الأتسارب والجسيران والكبار في السن في البلد لاستجلاء حقيقة حادثة معينة وقعت في المنطقة في الزمن الذي عاصروه .

خامساً: تسنمو التعبيسنات وتكبر مع نمو التلاميذ وكبرهم ، فالتعبينات التي تعطى لتلمسيذ الصسف السرابع الابتدائي ليس كالتعبينات التي تعطى لتلميذ الصف السادس الابتدائي أو الثالث الإعدادي والتعيينات التي تعطى (لسمير) قد لا تكون مناسبة (لإبراهيم)

وعلسى العمسوم تتمو التعيينات وتزداد كما وكيفا بنمو التلاميذ وازدياد نضجهم.

سانساً: عنصر الثواب أو الدكافاء على إنجاز التعيين أمر مستحسن . فلا بد من أن يكافسخ المعلمة التحديث يكافسخ المعلمة التحديث ينسي التميز أن وأنسواع شستى ، ولكن لا يجوز أن تستخدم بالإراما بحيث ينسي التنميذ أن الهسدف الرئيسسي هو التحصيل الجيد ، أو الخبرة السليمة لا الجائزة أو نيل رضنا. المعلم فقط .

مبايعاً : تكون التعيينات فعالة إذا ساعدت التلميذ على الشعور بأنه يستفيد منها ، أداء وخبرة ، وإلا كانت عاملاً يولد القلق والترتر والانفعال عند بعض التلاميذ .

- اللائحة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلي (6)

أولا : بالنسبة للادارات التعليمية :

الواجب المنزلسي هو أسلوب تعليمي مكلف وقعال يمكن أن يوثر إيجابياً على مستوى التتصيل وعلى تتمية الشخصية كذلك يمكن أن يعمل كعامل ربط بين المدرسة والمبيت .

ويجب أن يخدم الواجب المنزلي أغراضاً مختلفة حسب المرحلة الدراسية.

وبالنسبة للتلاسيذ الصخار يجب أن ينمى لديهم اتجاهات ليجابية نحو المدرمسة ويربسي ليهم العادات الجيدة والخصمال الحميدة ، وبالنسبة للتلاميذ الأكبر مناً يجب أن يسهل عليهم اكتماب المعلومات في مواضع معينة .

ويجب أن يكلــف تلاميذ جميع المراحل الدراسية بأداء الواجب المنزلي ، ويكون الخلط بين الواجب الإجباري والواجب الاختياري أكثر نفعاً .

وفسيما يلي عدد المرات التي يجب أن يكلف بها التلاميذ والزمن المطلوب قضاؤه لأداء الولجيات الإجبارية :

- المسقوف من 1 3 واجب واحد إلى ثلاث واجبات في الأسبوع لا يستغرق أداؤه أكثر من 15 دقيقة .
- 2- الصفوف من 4-6 واجبان أو أربع واجبات في الأسبوع يتطلب كل واجب من 15 - 45 دقيقة لأدانه .
- الصقوف من 7 –9 ثلاث أو خمس واجبات في الأسبوع يتطلب كل واجب من
 (45 75) دقيقة لأدانه (المرحلة الإعدادية أو المتوسطة)
- 4- الصفوف من 10 -12 أربع إلى خمس واجبات في الأسبوع يتطلب كل واجب
 من (75- 120) نقيقة الأدائه . (المرحلة الثانوية) .

ثانياً : بالنسبة للمدارس :

يجب أن يوضع بالتحديد عدد مرات إعطاء الواجب والزمن اللازم لأدائه وذلك اعتماداً على الظروف للمحيطة خارج المدرسة .

وفي المدارس التي تدرس بها عدة موظهوعات من قبل عدد من المدرسين عل كل مدرس أن يكون طبي علم بالأكبي :

1- أيام الأسبوع التي يمكن فيها إعطاء واجبات منزلية تخص مادته الدراسية .

2- الزمن المطلوب تضاؤه يومياً لكل ولجب .

وعلى الإداريين أن يعملوا بما يلي :

- 1- توصيل منا جاء في لائحة الواجبات الخاصة بالإدارة التعليمية وتلك الخاصة بالمدرسة لأولياء الأمور .
 - 2- مراقبة تنفيذ تلك اللوائح .
- 3- عمـل جدول للواجبات المغزلية المتنسيق بين المواد الدراسية المختلفة إذا احتاج
 الأمر .

وعلى المدرسين توضيح الأمور التالية :

إ- وجه العالقة بين الواجب وموضوع الدراسة .

الفرض من الواجب .

- 3- أفضل الطرق المتبعة الأداء الواجب.
- 4- ما الذي يتعين على التلميذ أداؤه لكي يثبت بأنه قد أدي الواجب كاملاً .

ثالثاً: بالنسبة للمدرسين:

- يسودي جمسيع التلامسيد في الغصل الواحد نفس الواجب مع وجود بعض الاستثناءات .
- بجـ ب أن يتضـ من الواجب واجبات إجبارية ، وفي حالة عدم تسلم الواجب
 الإجباري فإن ذلك يستدعي فرض أنشطة علاجية بديلة .
- يجب أن يتضمن الواجب كذلك واجبات اختيارية لكي توافق حاجات التلاميذ
 فرادي أو كمجموعات .
- لا يجب أن يقيم أي واجبات منزلي : فالواجب يجب أن يستخدم فقط لمعرفة
 المشاكل التسي تعوق تقدم التلاميذ ، و كذلك التمكن من إعطائهم التعليمات فردياً أن جماعياً كل جمع ما يتطلبه .
- تقسمل الواجبات المنزلية الموضوعات الدراسية تبل وبعد تغطيتها داخل
 القصل وليس فقط تلك التي تمت مناشقها في نفس اليوم .
- لا يجب أن يستخدم الواجب كوسيلة للتدريب على مهارات معقدة بل يجب
 التركبيز على مهارات أو مواد دراسية بسيطة أو على تكامل المهارات التي
 سبق للطالب التمكن منها . يجب أن لا يعطى ولي الأمر دوراً رمسياً في
 الستدخل في عمل الواجب إلا نادراً ، بل يجب أن يطلب منه تهيئة الجو الذي
 يماحد أينه على أداه, واجباته بنفسه .

طبيقات عملية على فنيات ومهارات الواجب المنزلي	<u> </u>
(1) ÷	ئدري
ناقش اللائدة المقترحة الخاصة بالواجب المنزلي مع المدرسين والهيكل	
ي مسن مديري مدارس ووكلاه بالمدرسة التي تقترب / أو تعمل بها وضع راتكم ومقترحاتكم لتطويرها .	
بالنسبة للإارات التطيمية	أرلأ
مقترحات بالتعديل	
مقترحات والعذف	
<u>مقترحات بالإضافة</u>	
بالنسية للمدارش : مديري المدارس والوكملاء	ثاثياً
مقترحات بالتمديل	

مقترحات بالحذف	
مقترحات بالإضافا	
	0
بالنسية للمدرسين	לונלו
مقترحات بالتعديل	
مقترحات بالحنف	
مقترحات بالإضافة	

(2) ندريب

ف ما يلسى عدد من العبارات التي قد تمثل بعض المطبوات والإيجابيات للواجب المنزلي .

ألذاً كل عبارة بعناية ، ثم ضع علامة (×) أمام العيارة التي قرأتها وتعت الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك حيالها .

الاستجابات			A!			
غير موافق بتاكأ	لا أرافىستى	غير متاكب	أوال	أوافق بشدة	بنود الاستيبان	
					1- تتسيح للتلمسيذ فرصسة الممارسسات	
					والقطبيقات العماية للمواضيع التي	
					درسها ،	
					2- تمكن التلميذ من محتوى المادة العلمية .	
					3- توفر المعلم وقتاً أطول التدريس في	
					المدرسة ،	
					4- تساهم في تحسين علاقة التلميذ بالمعلم .	
					5- تساعد التلميذ على التحصيل الدراسي .	
					6- تساعد التلميذ على التحصيل الذاتي .	
					5- تساعد التلميذ على الإبداع .	
					5- تساعد التلميذ على الاستفادة من وقت	
					فراغه فيما هو مفيد .	
					9- تقوى العلاقة بين المدرسة والمنزل .	

الاستجابات					
غير موافق بناتاً	لا أوافي	غير مناكسة	أواطستي	أوافق بشدة	ينود الاستبيان
					10- تزيد من متابعة أولياء الأمور لمستويات أبنائهم التعليمية .
					11- تسزيد من فرصة مشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم
					12 - تر هق التلميذ بسبب كثرتها .
					13- تزيد من أعباء أولياء الأمور
					14- تقلل من الوقت الذي يقسيه التلميذ مع أسرته وأصنقاته .
					15- تقال من الوقت الذي يحتاجه التلميذ في الترفيه عن نفسه وممارمة هواياته .
					16 - تدفيع بعيض أولسياه الأميور لتنفيذ الواجبات المدرسية نيابة عن أبنائهم .
					17 - تـــودى إلــــى قـــيام بعض التلاميذ ينقل الواجبات من زمائهم .
					18 - تماهم في تعويد بعض التلاميذ على الإنكالية والغش .
					19- تركز على الحفظ والاستظهار .
					20- يؤديهـــا التلمـــيذ عن خوف وليس عن اقتناع بجدواها .

الاستجابات					
غير موافق بتاتاً	لا أوافستى	المرابعة المالية المالية المالية المالية المالية المالية المالية المالية المالية المالية المالية المالية المالية	أواط	أوافق بشلة	بنود الاستيان
					21- لا يوجد تتسيق بين المعلمين في إعطاء الواجبات المنزلية ،
					22- تزيد من ثقل حقيبة التلميذ المدرسية .
					23- تــبغض النلميذ في المدرسة وتزيد من نفوره منها .

مراجع القصل العشرون

أولاً: المراجع العربية:

- حسنى عايش ، كمال القعماوى . (1976) . التعيينات المدرسية البيئية :
 أهدافها وتطبيقاتها . المؤسسة القومية للتربية . الأردن :
 عمان .
- 2- راضسي الواقفــي وآخــرون ، (1976) . التقطيط الدراسي ، سلسلة الكتب التربوية ، الأردن : عمان .
- 4- محمد عبد الرحمن عدس . (1996). المعلم الفاعل والتدريس الفعال . الأردن:
 دار الفكر للطباعة ، عمان .
- محدي العجمي . (1991) . مشروع تنفيذ الواجبات المدرسية المسنين الأول والثاني الابتدائي داخل المدرسة ويأشرف الهيئة التدريسية ،
 حولسية كلية التربية ، قطر ، المدد الثامن . صح عص 119 .
 152 .
- 6- هارمسمي كوير . (1990) ، التأثيرات الإيجابية والسلبية الواجبات المنزلية .
 تسرجمة خديجة طي تقي ، مجلة التربية ، المدد الخامس ، ا
 لكويت ، صب ص 141-158 .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 7- Cooper, H. (1989) . Synthesis of Research on Homework . <u>Educational Leadership</u>, 47 (4): PP. 85 – 91 .
- 8- Earle, R. S. (1992). Homework as an Instructional Events.
 Educational Technology, 32 (4): PP. 36 41.
- 9- Paschal, R. A; Weinstein, T, Walberg, H. J.(1984). The Effect of Homework on Learning: a Quantitative Synthesis, Journal of Educational Research, 78 (2): PP. 97 – 104.
- Walberg , H. J .(1983) . Educational achievement and economic development in International Perspective . <u>Daedalus</u> , 112 (2) , PP. 1 – 28.



to the state of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the control of the c

SHERROR MANAGEMENT OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE OF THE STATE

In a State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the State of the



هذا الكتاب

يشكل منعطفا فى حركة الفكر التربوى المعاصرة ، وبخاصة فى مجال التدريس ؛ فيقدم المؤلف فيه تخطيطًا للنماذج التى تناولتها الأدبيات المعاصرة حول تصميم التدريس ، فضلا عن المهارات التى تشكل - فى مجملها - الكفايات التدريسية لمن يتصدى لمهنة التدريس على كل المستويات بدءًا برياض الأطفال ، وانتهاءً بالتعليم الحامعي .

وقد فسر الكتاب مهارات صياغة الأهداف التدريسية ، وتحليل المحتوى ، وتنظيم بيئة الفصل ، وتحديد استراتيجيات التدريس وطرقه، وسبل اختيار الوسائل التعليمية ، والتخطيط للتدريس .

كما ناقش الكتاب سلوكيات التدريس التى يمارسها القائم بالتدريس داخل حجرات الدراسة! من تحسين الاتصال ، وجذب الانبام ، وإثارة الدافعية ، وتوجيه التعزيز ، وطرح الأسئلة ، فضلا عن إدارة الفصل ، والتعامل مع المشكلات التي يثيرها الطلاب أثناء تعلمهم .

وقدم الكتاب تصورًا لقياس مخرجات التعليم بأبعادها المعرفية والوجدانية والمهارية ، كما قدم تصورًا معاصرًا للواجبات المنزلية وسبل النهوض بأدائها لتحسن التعليم .

ويناسب محتوى الكتاب المعلمين ، سواء قبل الخدمة أو خالا دورات التدريب التى توجه لرفع مهاراتهم التدريسية ، كما ينا المدرين الذين يتولون أمر تنفيذ تلك الدورات .

كما يعد الكتاب مرجعا أبكليات التربية ، والتربية النوعيورياض الأطفال ، المنيين ببحوث التدريس ودراسة متغيراته .

Bibliothera Alexandrina O462028

المؤلف ا